

# ROZŠÍŘIT ŘEČIŠTĚ HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

Sociální inkluze žáků a transformace  
vzdělávacího systému v Krnově  
a v Sokolově

Dušan Janák, Martin Stanoev a kolektiv  
(Kateřina Tvrdá, Václav Walach, Miroslav Pilát, Lubomír Hlavienka)  
foto: Jindřich Štreit

Opava 2015







**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě

*Knihu věnujeme nejen našim respondentům, bez kterých by nikdy nevznikla,  
ale také všem těm, kteří nespouštějí ze zřetele výchovu a začleňování do společnosti bez ohledu na to,  
že stále je nejvíce odměňován výkon.*

# **ROZŠÍŘIT ŘEČIŠTĚ HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU**

Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému  
v Krnově a v Sokolově

*Dušan Janák, Martin Stanoev a kolektiv  
(Kateřina Tvrdá, Václav Walach, Miroslav Pilát, Lubomír Hlavienka)  
Foto: Jindřich Štreit*

*Opava 2015*

klíčová slova: školství, vzdělávací systém, transformace, Krnov, Sokolov, sociální inkluze, sociologický výzkum, monografie

Knihla vyšla v rámci projektu Sociologický monitoring vzdělávacích vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice s registračním číslem CZ.1.07/1.2.00/47.0009

Vydala Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Opava 2015.

Odborně posoudili prof. PhDr. Nina Pavelčíková, CSc., a doc. PhDr. Tomáš Katriňák, Ph.D.

Návrh obálky, grafické zpracování, sazba a tisk X-MEDIA servis, s. r. o.

Copyright © Dušan Janák, Martin Stanoev a kolektiv 2015

Copyright foto © Jindřich Štreit 2015

Copyright © Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik 2015

ISBN 978-80-7510-188-4

# OBSAH

Seznam tabulek.....	8
Seznam grafů.....	9
Seznam obrázků.....	9
<b>1 Úvod.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Sociální znevýhodnění, sociální vyloučení a etnicita v kontextu vzdělávání – konceptuální a metodologická východiska výzkumu.....</b>	<b>15</b>
2.1 Sociální vyloučení v souvislostech veřejných politik.....	15
2.2 Dimenze a mechanismy sociálního vyloučení.....	20
2.3 Sociální vyloučení a etnicita.....	21
2.4 Sociální nerovnost a školství.....	23
2.5 Sociální vyloučení a vzdělávání.....	28
2.6 Legislativní rámec a specifické právní postavení sociálního znevýhodnění.....	30
2.7 Metodologická východiska a design výzkumu.....	34
<b>3 Historická a sociodemografická charakteristika obou měst a jejich vzdělávacích systémů.....</b>	<b>41</b>
3.1 Stručný pohled do historie obou měst.....	41
3.2 Srovnání základních sociodemografických charakteristik.....	46
3.3 Sociálně vyloučené lokality.....	51
3.4 Vzdělávací systémy.....	53
3.5 Analýza a komparace školních vzdělávacích programů základních škol.....	57
3.6 Shrnutí kapitoly.....	63
<b>4 Transformace školské sítě v Krnově a v Sokolově.....</b>	<b>67</b>
4.1 Co se stalo?.....	67
4.2 Proč se tak stalo?.....	69
4.3 Kdo to udělal?.....	70
4.4 Transformační opatření ke stabilizaci školské sítě a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol.....	72
4.5 Shrnutí kapitoly.....	76
<b>5 Transformace školských soustav Krnova a Sokolova ve světle dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol.....</b>	<b>79</b>
5.1 Metodologie šetření a popis vzorku vstupujícího do analýzy.....	79
5.2 Vnímání problému sociálního znevýhodnění.....	81
5.3 Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žáků z romského etnika.....	85
5.4 Transformace vzdělávací soustavy.....	88
5.5 Situace ve vzdělávání v současnosti.....	91
5.6 Shrnutí kapitoly.....	93
<b>6 Školské soustavy optikou aktérů edukace.....</b>	<b>97</b>
6.1 „Krnovský model“: Krok směrem k žákům na okraji hlavního vzdělávacího proudu.....	98
6.2 Transformace školské soustavy v Sokolově: Rozdílnost perspektiv.....	106
6.3 Srovnání dvou měst: Nastavení parametrů systému versus způsob myšlení.....	122
<b>7 Závěr a diskuse hlavních zjištění.....</b>	<b>125</b>
7.1 Sociální situace obou měst.....	125
7.2 Transformace školských sítí.....	126
7.3 Doprovodné aktivity.....	126
7.4 Hodnocení transformace z pohledu inkluze sociálně znevýhodněných žáků.....	126
7.5 Edukace a inkluze sociálně znevýhodněných žáků.....	128
7.6 Příklady dobré praxe.....	129
7.7 Diskuse některých obecnějších zjištění.....	130
<b>Literatura.....</b>	<b>133</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>138</b>
<b>Summary.....</b>	<b>146</b>

## 8 Seznam tabulek

Tabulka 2.1	Míra rizika chudoby a sociálního vyloučení podle věkových skupin vyjádřená v procentech dané populační skupiny v roce 2012 .....	19
Tabulka 2.2	Argumenty pro a proti diferenciaci .....	27
Tabulka 2.3	Nástroje k odstranění sociálních a zdravotních bariér ve vzdělávání .....	32
Tabulka 3.1	Obyvatelstvo podle pohlaví a rodinného stavu v Krnově .....	46
Tabulka 3.2	Obyvatelstvo podle pohlaví a rodinného stavu v Sokolově .....	46
Tabulka 3.3	Obyvatelstvo podle věku v Krnově .....	46
Tabulka 3.4	Obyvatelstvo podle věku v Sokolově .....	46
Tabulka 3.5	Obyvatelstvo podle nejvyššího ukončeného vzdělání v Krnově .....	47
Tabulka 3.6	Obyvatelstvo podle nejvyššího ukončeného vzdělání v Sokolově .....	47
Tabulka 3.7	Obyvatelstvo podle ekonomické aktivity v Krnově .....	48
Tabulka 3.8	Obyvatelstvo podle ekonomické aktivity v Sokolově .....	48
Tabulka 3.9	Vyjíždějící do zaměstnání a do škol v Krnově .....	49
Tabulka 3.10	Vyjíždějící do zaměstnání a do škol v Sokolově .....	49
Tabulka 3.11	Hospodařící domácnosti dle typu v Krnově .....	49
Tabulka 3.12	Hospodařící domácnosti dle typu v Sokolově .....	49
Tabulka 3.13	Obydlené byty podle právního důvodu užívání a počtu obytných místností v Krnově .....	50
Tabulka 3.14	Obydlené byty podle právního důvodu užívání a počtu obytných místností v Sokolově .....	50
Tabulka 3.15	Kapacita ZŠ Krnov 2003-2013 .....	53
Tabulka 3.16	Naplňenost tříd ZŠ v Sokolově před a po skončení transformace školské soustavy .....	55
Tabulka 3.17	Kapacity a naplňenost mateřských a základních škol v Krnově a Sokolově .....	55
Tabulka 3.18	Počty žáků opakujících ročník ZŠ v Krnově a Sokolově .....	56
Tabulka 3.19	Počty žáků ve speciálních třídách v Krnově a Sokolově .....	57
Tabulka 4.1	Přehled inkluzivních opatření/systémových opatření k stabilizaci školské sítě a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol .....	73
Tabulka 5.1	Distribuce dotazníků v Krnově .....	80
Tabulka 5.2	Distribuce dotazníků v Sokolově .....	80
Tabulka 5.3	Selektivnost vzdělávací sítě .....	81
Tabulka 5.4	Kolik je dle Vašeho odhadu romských žáků ve škole? .....	84
Tabulka 5.5	Hodnocení různých nástrojů napomáhajících vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků .....	87
Tabulka 5.6	Hodnocení transformace školské soustavy .....	89
Tabulka 5.7	Hodnocení návrhu rovnoměrného rozdělení romských žáků mezi školy .....	89
Tabulka 5.8	Je podle Vás vhodné, aby existovala škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit? .....	90
Tabulka 5.9	Přispěla dle Vašeho soudu transformace k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? .....	91
Tabulka 5.10	Jak velký podle Vás měla transformace vliv na fungování vzdělávací soustavy? .....	91
Tabulka 5.11	Cítíte, že doučování, jak nyní probíhá, Vám jako učiteli poskytuje podporu? .....	92
Tabulka 5.12	Jste pro to, aby byl tento projekt zachován, tj. mělo by se usilovat o stejný návazný projekt pro další školní rok(y)? .....	92
Tabulka 5.13	Do jaké míry dle Vašeho soudu dochází k pozitivní spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve třídách, kde učíte? .....	93
Tabulka 7.1	Některá rizika transformačních změn a jejich možná řešení .....	130
Tabulka 7.2	Schematický přehled příkladů dobré praxe .....	131
	Rozhovory využité při analýze ve 4. kapitole .....	144
	Rozhovory využité v 6. kapitole provedené v Krnově .....	145
	Rozhovory využité v 6. kapitole provedené v Sokolově .....	145



## Seznam grafů

Graf 2.1	Relativní míra rizika chudoby a sociálního vyloučení 2011 a 2012.....	17
Graf 2.2	Míra rizika dětské chudoby vyjádřená v procentech dané populace podle vzdělání rodičů žijících v jedné domácnosti.....	18
Graf 3.1	Naplněnost tříd ZŠ v Krnově podle průměrného počtu žáků ve třídě, srovnání s územím ORP Krnov a MS krajem.....	53
Graf 3.2	Procentuální naplněnost tříd ZŠ v Krnově, srovnání s územím ORP Krnov a MS krajem.....	54
Graf 5.1	Jaká je Vaše pozice na škole? (V případě vedoucí pozice zaškrtněte dle pedagogické činnosti).....	80

## Seznam obrázků

Obrázek 2.1	Souhrnná mapa „Romů“ dle Jakoubka.....	23
Obrázek 2.2	Bludný kruh sociální reprodukce.....	29
Obrázek 3.1	Mapa Krnova se zaznačením sociálně vyloučených lokalit.....	51
Obrázek 3.2	Mapa Sokolova se zaznačením sociálně vyloučených lokalit.....	52



# [1]

## ÚVOD

Předmětem naší studie je transformace školských soustav v Krnově a v Sokolově. Před několika lety došlo v obou městech ke zrušení základní školy, kterou navštěvovaly především romské děti. Obě školské sítě se musely vyrovnat s určitými problémy spojenými s uvedeným krokem. Vedle rozdělení dětí do zbývajících škol došlo k realizaci doprovodných opatření i edukačních projektů. Z povahy věci byli do procesu transformace zapojeni různí aktéři i zájmové skupiny. Rušení škol se stalo na určitou dobu i politicky relevantním tématem a regionální média měla o čem psát. Několik ztracených pracovních míst ve školství, pár desítek zneklidněných rodičů a žáků a o něco méně (snad jen) dočasně vyčerpaných pedagogických pracovníků. Zdánlivě nic dramatického, co by překračovalo rámec života dvou malých měst, která jsou většinou obyvatel České republiky v přeneseném i geografickém slova smyslu vzdálena, stejně jako si jsou v geografickém smyslu vzdálena obě města ležící v protilehlých koutech republiky. *Sociologicky i společensky relevantními se začínou oba případy jevit, uvědomíme-li si hloubku příčin i důsledků uvedených transformačních procesů. Krnov i Sokolov se najednou ukážou jako materializace univerzálnější sociální situace, konkrétní projev obecnějšího stavu, se kterým se musel/musí/bude muset vyrovnat i zbytek České republiky.* Případová studie malého města „kdesi“ v Čechách nebo „kdesi“ na Moravě či ve Slezsku pak může přinést poučení pro situaci, jež nastane i v jiných „kdesi“ místech České republiky.

V roce 2007 byla 7. listopadu v Krnově přijata obecně závazná vyhláška města, která upravovala spádové obvody škol a snažila se v souvislosti s optimalizací školské sítě o rovnoměrné rozložení žáků se sociálně vyloučených lokalit (obecně závazná vyhláška č. 7/2007 o školských obvodech)<sup>1</sup> s účinností od začátku školního roku 2008/2009. V roce 2011 byla 10. listopadu přijata v Sokolově obecně závazná vyhláška města (obecně

závazná vyhláška č. 2/2011, kterou se stanoví školské obvody základních škol zřízených Sokolovem) upravující spádové obvody škol a snažící se rozmístit žáky ze zrušené segregované školy do čtyř základních škol s účinností od druhého pololetí školního roku 2011/2012.

Transformace školské soustavy základních škol v Sokolově a v Krnově, která je vedle současného stavu školské sítě námětem předkládané studie, souvisela s dvěma problémy. Na jedné straně stál požadavek redukce sítě škol v důsledku úbytku školáků, na straně druhé požadavek omezit sociální selektivnost školské soustavy. Respektive zamezit existenci segregované školy, kterou navštěvují sociálně znevýhodnění žáci, především z romského etnika.

*Třebaže cílem naší studie je popsat výsledky transformace vzdělávacích systémů pouze dvou českých měst, výsledky našeho výzkumu mají celospolečenskou relevanci a vypovídají o situaci české společnosti jako celku. Začneme drobnou populační projekcí na základě zjištěného reálného reprodukčního trendu 1,3 dítěte na jednu ženu.<sup>2</sup> Pokud by chtěly vnučky kohorty babiček silných ročníků 70. let (dnešních maminek) dohnat porodní deficit dvou generací a doplnit někdejší populační stavy a tak vyrovnat počet starých a mladých, musely by rodit v průměru čtyři děti na jednu ženu. Tedy vrátit se co do plodnosti několik století zpět, ovšem bez někdejší vysoké úmrtnosti. Popsáno totéž jiným způsobem: při setrvalém stavu porodnosti 1,3 dítěte na ženu se populace zmenší za 32 let na polovinu. Dnes narození by se tak mohli dožít teoreticky situace, kdy namísto deseti milionů budou v České republice méně než tři miliony obyvatel. Určitě by to vedlo např. k poklesu cen bytů. To by byla asi jediná výhoda. Většinou by v nich totiž žili senioři, respektive pracující senioři. Obě varianty jsou sice myslitelné, ale nepří-*

12 liš pravděpodobně. Před českou společností, stejně jako před společností západoevropskou, stojí určitě problém k řešení, totiž jak se vyhnout celkovému a poměrně rychlému civilizačnímu úpadku. Zdaleka nejrealnější variantou je, že populační problém bude muset být řešen imigrací, která zejména pro českou společnost není ničím běžným, masově existujícím a rozhodně nebude procesem bezproblémovým. Zpráva pro české školství je celkem jasná: Žáků a studentů bude celkově méně. V důsledku této změny se budto promění způsob financování škol, nebo dojde s úbytkem žáků i k redukci škol a pracovních míst ve školství. Na druhou stranu podíl žáků z jiných sociálních a kulturních světů, které bude třeba vzdělávat dohromady s žáky z dominantního kulturního okruhu, bude spíše narůstat. Inkluzivní vzdělávání přestává být pouze hodnotovým ideálem demokratické společnosti civilizačně rozvinutého světa a začíná být neodbytnou otázkou a problémem volajícím po realistickém řešení v každodenním chodu školy současnosti a v blízké budoucnosti.

Co bylo řečeno na úvod k hlubším celospolečenským příčinám ležícím v podloží transformačních změn v Krnově a Sokolově, je vhodné poznamenat i k jejich důsledkům. Dosažené vzdělání má poměrně zásadní vliv na kvalitu života. Vzdělání měřené nejčastěji formálně dosaženým vzděláním (reprezentované např. vysvědčením, výučním listem, vysokoškolským diplomem) je stále nejdůležitější proměnnou pro úspěch na trhu práce. „Pro českou společnost je zároveň typická vysoká návratnost vzdělání, tedy silná souvislost mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností i vykonávaným zaměstnáním na jedné straně a mezi dosaženým vzděláním a vyšší příjmů na straně druhé (Greger 2010: 13).“ Pozice na trhu práce je nejdůležitější, třebaže ne jedinou proměnnou z pohledu posuzování míry sociální inkluze či marginalizace jednotlivců. Pro úspěch ve vyšších typech studia, které se bezprostředně vážou na pozici na trhu práce, je jedním z klíčových faktorů předchozí vzdělanostní trajektorie. Děti, které absolvovaly mateřskou školu či jiný typ předškolní přípravy, mají statisticky lepší úspěšnost na základní škole. Ty, které prospějí na základní škole, mají větší úspěšnost na střední škole. Úspěšní středoškoláci mají dobrou pozici na pracovním trhu. Pro sociální vyloučení a začlenění není ani tak důležité, jestli na počátku životního cyklu žijeme v otlučeném činžovním domě, jako spíš to, jak se nám podaří projít soustavou školního vzdělání. Jiná věc je ta, že děti z otlučených činžovních domů statisticky méně často navštěvují mateřskou školu, čímž se dostávají do nevýhodné

pozice z hlediska postupu v dalších stupních vzdělávací soustavy a dokonce i pracovního trhu. Pro český vzdělávací systém je také typická vysoká reprodukce vzdělanostních nerovností, tedy z pohledu demokratických ideálů rovnosti občanů relativně nespravedlivé mechanismy rozdělení žáků do různých vzdělávacích proudů, které je statisticky předurčují k určitým typům socioekonomického statusu (srov. Veselý, Matějů 2010, Straková 2010).

V předkládaném textu nicméně nejde o výzkum míry reprodukce vzdělanostních nerovností a tím nepřímou nerovností socioekonomických. *Cílem je popsat výsledky transformace školských soustav ve dvou městech (Krnov, Sokolov) s oporou v dostatečném množství dat o průběhu a výsledcích této transformace. Naší snahou je nabídnout případovou studii, která popíše a vyhodnotí provedené změny, srovná jejich průběh a výsledky v obou zmíněných městech. Zároveň se snažíme nejen popsat uskutečněné změny, ale také identifikovat příklady dobré praxe, které by mohly inspirovat další obce, které budou chtít nebo spíš budou nuceny realizovat podobné změny v rámci místního vzdělávacího systému, upozornit na problematické body, na které je vhodné se připravit.* Design případové studie umožňuje zachytit relativně věrně komplexní problém transformace vzdělávacího systému, který se dotýká různých skupin aktérů a přináší sérii různorodých krátkodobých i dlouhodobých dopadů, stejně jako zamýšlených a nezamýšlených efektů. To vše v situační jedinečnosti místa a času malého města s jeho lokálními specifiky.

Kniha je rozdělena do sedmi kapitol. Po této úvodní kapitole, jež formuluje cíle textu a nastiňuje předmět výzkumu v širší perspektivě aktuálních problémů české společnosti, následuje kapitola vymezující konceptuální a metodologická východiska výzkumu. Třetí kapitola představuje jakýsi výchozí informační background, srovnává obě města z pohledu jejich sociální historie, sociodemografických charakteristik, charakteristik rozložení sociálně vyloučených lokalit a přináší deskriptivní informace o stavu školských sítí obou měst. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na popis transformačních kroků, ukazuje, kým, kdy a jak byly realizovány jednotlivé transformační kroky. Pátá kapitola se snaží zachytit postoje k transformaci z pohledu pedagogů základních škol, zachyceného v dotazníkovém šetření mezi pedagogickými pracovníky všech základních škol obou měst. Postoje k transformaci propojuje s jejich vnímáním sociálního znevýhodnění, s názory na edukaci sociálně znevýhodněných žáků a žáků

z romského etnika, i s hodnocením fungování školské sítě v současnosti. Kapitola šestá rozvíjí zjištění převážně kvantitativně založené analýzy páté kapitoly a popisuje postoje k transformaci v jejích různých dopadech jak u pedagogů, tak rodičů a dalších relevantních aktérů (neziskový sektor, veřejná správa, politikové). Kapitola vychází především z kvalitativních individuálních i skupinových rozhovorů. Sedmá kapitola přináší shrnutí hlavních zjištění a formuluje doporučení s ohledem na příklady dobré praxe identifikované v obou městech.

### ***Dívky s vysvědčením na chodbě*** (fotografie na str. 10)

*Pro sociální vyloučení a začlenění není ani tak důležité, jestli na počátku životního cyklu žijeme v otlučném činžáku, jako spíš to, jak se nám podaří projít soustavou školního vzdělání. Vzdělání je stále nejdůležitější proměnnou pro úspěch na trhu práce. Děti, které absolvovaly mateřskou školu či jiný typ předškolní přípravy, mají statisticky lepší úspěšnost na základní škole. Ty, které prospějí na základní škole, mají větší úspěšnost na střední škole. Úspěšné středoškoláčky a středoškoláci mají dobrou pozici na pracovním trhu. Jiná věc je ta, že děti z otlučných činžáků statisticky méně často navštěvují mateřskou školu, čímž se dostávají do nevýhodné pozice z hlediska postupu v dalších stupních vzdělávací soustavy a nakonec i pracovního trhu.*

### **POZNÁMKY KE KAPITOLE [1]**

- 1 Tato vyhláška byla aktualizována obecně závaznou vyhláškou č. 2/2009 o školských obvodech a o její další aktualizaci se uvažuje.
- 2 Jedná se o průměr úhrnné plodnosti v ČR vypočítaný z údajů za posledních 15 let (resp. 1999-2013) dostupných z databáze Eurostatu (<http://apl.czso.cz/pll/eutab/html.h?ptabkod=tsdde220> (cit on-line 16. 8. 2015)). Úhrnná plodnost v tomto období variovala od historicky asi nejnižší hodnoty 1,13 dítěte na ženu v roce 1999 po 1,51 v letech 2008-2010. Pro prostou reprodukci populace je potřeba dosáhnout hranice úhrnné plodnosti 2,1 dítěte na jednu ženu. Námí popisovaná projekce není realistická, protože je založena na jediném údaji o průměrné úhrnné plodnosti, bez zohlednění jeho vývoje (tj. vývoje trendu v porodnosti) i bez prognózy vývoje úmrtnosti a nezohledňuje ani migrační obměnu obyvatelstva. Ve svém záměrném zjednodušení však může dobře vypointovat povahu reálných problémů, které budou před českou společností stát.



# [2]

## SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ, SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A ETNICITA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ – KONCEPTUÁLNÍ A METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

Koncepty ležící v pozadí otázek, které si při výzkumu klademe a s nimiž pracujeme, jako sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, sociokulturní odlišnost, selektivnost vzdělávání atd., nemají v sociálních vědách, a o to méně ve veřejném diskursu jednoznačné vymezení. Bylo by unáhlené vinit sociální vědy nebo nedostatečnost laického vědění. Neúspěchy novopozitivismu a fyzikalismu ve snaze o vymezení exaktního jazyka vědy ve druhé třetině 20. století skončily ve slepé uličce krajního operationalismu a ukázaly, že problém tkví spíše v samotných principech, podle kterých funguje jazyk, jazyk vědy nevyjímaje. Z poznatku, že významy jazykových výrazů jsou entity s rozostřenými okraji, které se proměňují mj. jednak v závislosti na pragmatickém kontextu užití jazykového výrazu a jednak v závislosti na vztahu k ostatním výrazům jazykového systému, neplyne ani tak relativismus a agnosticismus, jako spíše nutnost poukázat na konceptuální souvislosti použití stěžejních termínů vědeckého pojednání. S ohledem na předchozí práce členů širšího badatelského týmu pracujícího na našem výzkumu vycházíme z pojetí, podle kterého sociální znevýhodnění v procesu vzdělávání představuje důsledky sociálního vyloučení (Kaleja a kol. 2011: 27). Proto věnujeme v této kapitole nejprve pozornost stěžejnímu konceptu sociálního vyloučení v obecnějších souvislostech sociální a vzdělávací veřejné politiky (2.1), jeho dimenzím a mechanismům popisovaným v odborné literatuře (2.2) i jeho vztahu k etnicitě, která se prolíná s transformačními kroky ve školství obou zkoumaných měst (2.3). Další část kapitoly tematizuje vybrané obecné sociologické teorie i koncepty na nižší hladině obecnosti, jakož i zobecnění z empirických výzkumů o vztahu mezi sociální nerovností a vzděláváním (2.4), případně i etnicitou a sociálním vyloučením (2.5), které jsou relevantní pro náš vý-

zkum. Protože školství jako instituce a každá jeho transformace odpovídá platnému legislativnímu rámci, adekvátní pozornost věnujeme také zákonné definici sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělání a problémům s jejím uplatňováním (2.6).

### 2.1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ V SOUVISLOSTECH VEŘEJNÝCH POLITIK

Pojem sociálního vyloučení představuje stěžejní bod sociální politiky Evropské unie a jejích členských států. Svůj původ má v práci francouzského vysokého státního úředníka René Lenoira ze 70. let 20. století, jenž jako vyloučené (*les exclus*) označoval ty, kdo zůstali stranou poválečného hospodářského rozvoje. Podle Kellera (2010: 168) to byli na jedné straně lidé marginální (delikventi, prostitutky, žebráci a alkoholici), na straně druhé pak osoby zranitelné (příslušníci etnických menšin). Ovšem nikoli nezaměstnaní. Problém nezaměstnanosti se objevil v evropských sociálních státech teprve později.

Právě v 80. a 90. letech byl koncept sociální exkluze redefinován tak, aby zahrnul zkušenost s tehdejší dlouhodobou nezaměstnaností a nejrůznějšími formami diskriminace na pracovním trhu. Dlouhodobá nezaměstnanost byla vnímána jako hlavní zdroj společenské izolace, jež je ve francouzské sociální tradici (a nejen tam) chápána jako popření občanských práv (Atkinson 2000; Béland 2007). Rovněž i další autoři ztotožňují problematiku sociálního vyloučení s otázkou práv (viz Mareš – Sirovátka 2008).





Jejich popírání pak představuje riziko nejen pro takto postižené jednotlivce, ale pro společnost jako celek. Je průvodním znakem prohlubování sociálních nerovností, které vedou až k nesouměřitelnosti možností, prostředků, šancí i životních aspirací daných různým lidem v závislosti na jejich odlišných sociálních pozicích (Keller 2010).

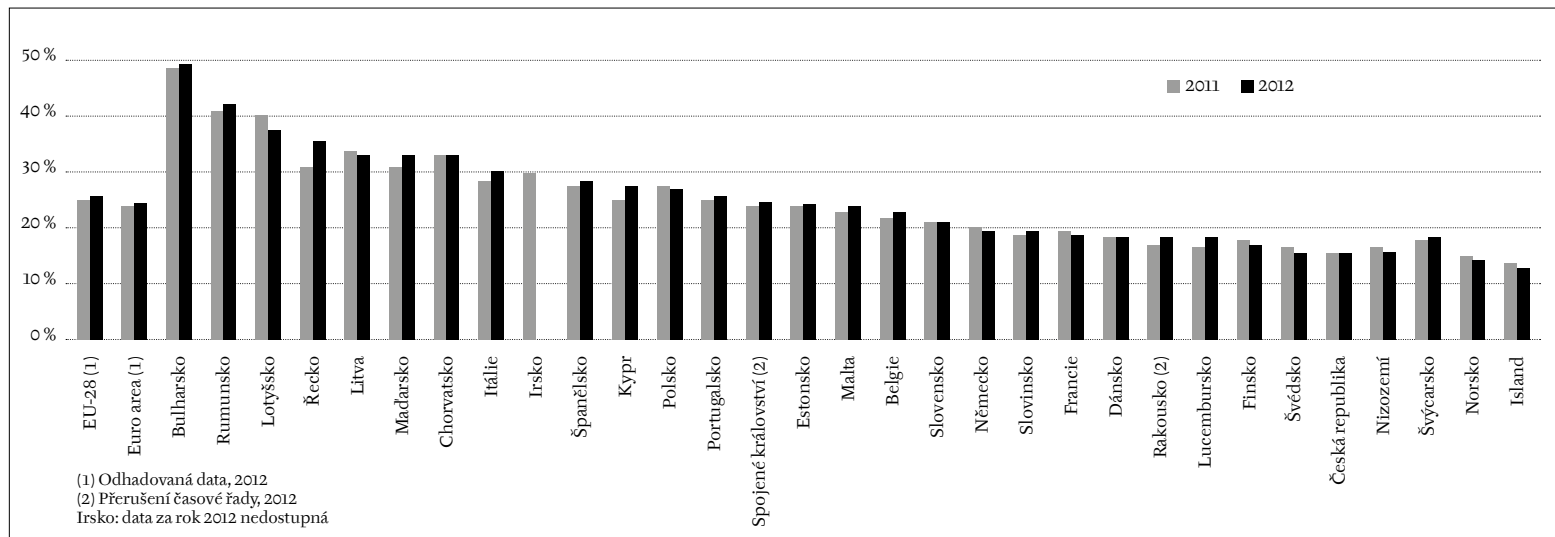
Míra ohrožení populace chudobou a sociálním vyloučením je v České republice v evropském porovnání jedna z nejnižších (viz graf č. 1). Evropskému trendu odpovídá také vyšší riziko ohrožení chudobou a sociálního vyloučení u dětí a mladistvých (20%) ve srovnání s celkovou populací (viz graf č. 2). Doprovodným znakem, jenž výrazně ovlivňuje u dětí a mladistvých míru ohrožení chudobou a sociálním vyloučením, je úroveň vzdělání rodičů (srov. Sirovátka – Mareš 2006). Riziko chudoby a sociálního vyloučení je u dětí vyrůstajících v domácnostech s rodiči či opatrovníky, kteří nedosáhli středního vzdělání, oproti evropskému průměru až o 41 % vyšší než u dětí a mladistvých, jejichž zákonní zástupci získali vyšší vzdělání.

Zvýšenou pozornost si zaslouží vliv dosaženého vzdělání rodičů na ohrožení chudobou a sociálním vyloučením u dětí a mladistvých v České republice, neboť dosahuje statisticky jedné z nejvyšších hodnot ve srovnání s ostatními státy Evropské unie. U dětí a mladistvých, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání, je ohrožení až o 75 % nižší (viz graf č. 3).

V politicko-byrokratickém diskurzu se termín sociální exkluze rychle ujal, protože v kontextu relativně blahobytných společností se pojem chudoby zdál jako nevhodný či zavádějící (Bergham 1995). Sociologicky lze oba pojmy rozlišit na základě rozsahu znevýhodnění, který je jimi pokrýván. I když se sociální exkluze a chudoba mohou co do významu překrývat, nejedná se o synonyma (ale srov. Bhalla – Lapeyre 1997).

Zatímco chudoba, přísně vzato, se rovná materiálnímu nedostatku danému nedostatečným příjmem, z hlediska sociální exkluze je to pouze jeden rozměr z mnoha, jimiž je jistým lidem znemožňováno plně se účastnit společenského života a užívat jeho výtobytků (Room 1995). Chudoba

Graf 2.1: Relativní míra rizika chudoby a sociálního vyloučení 2011 a 2012



18 tedy nemusí být, i když často je, vůbec přítomná, aby některá skupina mohla být považována za sociálně vyloučenou. Buď zde hovoříme o omezení výkonu práv vázaných na institut státního občanství, jako je například odepírání sdružovacího práva etnickým či národnostním menšinám anebo využívání jejich mateřského jazyka při úřední i jiné komunikaci.

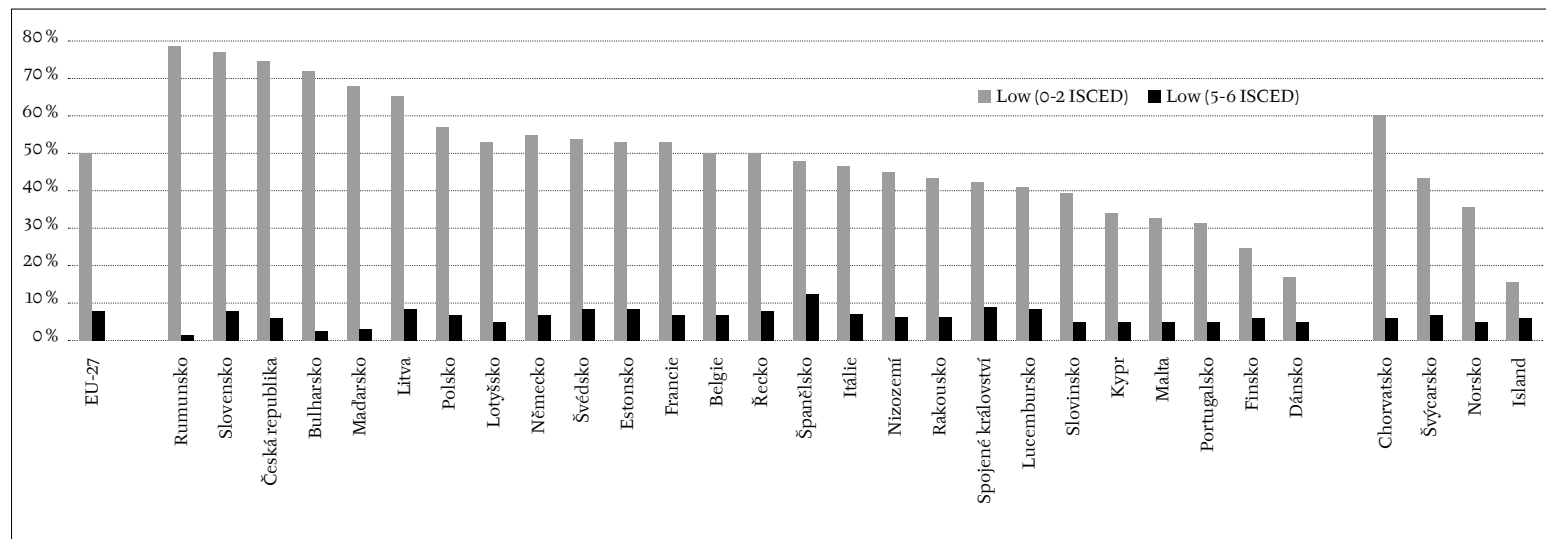
Jiným specifickým mechanismem sociálního vyloučení je nepřímá diskriminace. Nepřímou diskriminací se podle antidiskriminačního zákona č. 198/2009 Sb. rozumí „takové jednání či opomenutí, kdy na základě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je /z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru/ osoba znevýhodněna oproti ostatním“.

Jako příklad zde můžeme uvést rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci *D.H. a ostatní proti České republice* z roku 2007, kde bylo konstatováno, že český stát dopustil nepřímé diskriminace při umísťování

vání romských dětí do praktických škol. I když se tento proces zakládal na testech určených k ověření intelektuálních schopností dětí, v důsledku jejich samotné povahy, nepřihlízející k sociokulturním a materiálním odlišnostem části romských domácností, bylo pro romské děti obtížnější dosáhnout uspokojivého výsledku a zařadit se do systému běžného vzdělávání. Jinými slovy, jakkoli neutrální se tyto testy zdály, reálně byly vpracovány pro děti z majoritní společnosti, čímž přispěly k sociálnímu vylučování romských dětí.

Druhým podstatným rozdílem tudíž je, že chudoba bývá chápána jako statický stav a výsledek vlastního jednání či nepřízně osudu, kdežto sociální vyloučení jednak odkazuje k dynamickému procesu, jednak přesouvá pozornost z individuálního hlediska na strukturální příčiny. Sociální vyloučení není vinou jednotlivce, nýbrž společnosti, jejíž nastavení zapříčiňuje oddělování určitých lidí od jejího středního proudu. Sociální vyloučení vyjadřuje přesvědčení o práci nadosobních sociálních struktur, které jsou však do pohybu uváděny lidskou činností. Z toho důvodu nejsou

Graf 2.2: Míra rizika dětské chudoby vyjádřená v procentech dané populace podle vzdělání rodičů žijících v jedné domácnosti



**Tabulka 2.1: Míra rizika chudoby a sociálního vyloučení podle věkových skupin vyjádřená v procentech dané populační skupiny v roce 2012<sup>3</sup>**

	<18	18-64	>64	Celkem
EU-27	27,0	24,3	20,5	24,2
BE	23,3	20,0	21,6	21,0
BG	51,8	45,2	61,1	49,1
CZ	20,0	15,1	10,7	15,3
DK	16,0	20,5	16,6	18,9
DE	19,9	21,3	15,3	19,9
EE	24,8	24,2	17,0	23,1
IE	37,6	29,7	12,9	29,9
EL	30,4	31,6	29,3	31,0
ES	30,6	27,2	22,3	27,0
FR	23,0	20,1	11,5	19,3
IT	32,3	28,4	24,2	28,2
CY	21,8	20,8	40,4	23,5
LV	43,6	40,9	33,2	40,1
LT	33,4	33,6	32,5	33,4
LU	21,7	17,6	4,7	16,8
HU	39,6	31,7	18,0	31,0
MT	25,8	20,1	21,5	21,4
NL	18,0	17,0	6,9	15,7
AT	19,2	16,2	17,1	16,9
PL	29,8	27,0	24,7	27,2
PT	28,6	23,2	24,5	24,4
RO	49,1	39,0	35,3	40,3
SI	17,3	18,7	24,2	19,3
SK	26,0	20,6	14,5	20,6
FI	16,1	18,0	19,8	17,9
SE	15,9	15,4	18,6	16,1
UK	26,9	21,4	22,7	22,7
IS	16,6	14,3	4,5	13,7
NO	13,0	15,9	11,4	14,6
CH	18,9	13,9	28,3	17,2
HR	32,2	32,5	34,0	32,7

EU-27 odhad Eurostatu, data za IE jsou pro rok 2010

Zdroj: Eurostat (2015a)

ničím přirozeně daným či nezměnitelným. Naopak, agenda sociálního začleňování předpokládá, že lze situaci sociálně vyloučených pozitivně měnit proměnou těchto struktur (Room 1999; Růžička – Toušek 2014).

Mareš a Sirovátka (2008: 273) rozumějí sociální exkluzi jako určité snaze „převyprávět základní sociální problémy dnešní Evropy jazykem, jenž přesouvá pozornost od vertikálních nerovností pojmávaných v tradičních termínech sociální stratifikace („nahoře“ versus „dole“ neboli bohatství/moc versus chudoba/bezmoc či privilegia versus deprivace s akcentem na redistribuci) k nerovnostem horizontálním („uvnitř“ versus „vně“ či sepa- race versus participace s akcentem na začleňování a integraci). Přestože jedním z důležitých důvodů „nebýt uvnitř“ stále zůstává ve většině přípa- dů „být dole“ (a naopak).“ Odmítnutím zjednodušení sociálního vyloučení pouze na ekonomickou dimenzi (chudobu) se otevírá prostor pro přijetí vhodnějších nástrojů a komplexních strategií zacílených na různé formy stigmatizace a sociálního vyloučení.

Shrme-li výše řečené, můžeme sociálně vyloučené jedince definovat jako „obyvatele/občany dané společnosti, kteří z důvodů, které nemají sami pod kontrolou, nemohou participovat na obvyklých aktivitách, k nimž by je jejich občanství opravňovalo a na něž aspirují“ (Mareš 2006: 273 podle Burchardt – Le Grand – Piachaud 1999: 229). Sociální exkluze je pak kon- ceptualizována jako „proces (resp. průběžný výsledek procesu), během něhož jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňováni na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou jinak ostatním členům společnosti dostupné“ (Růžička – Toušek 2014: 121).<sup>4</sup>

Sociální exkluze představuje „multidimenzionální systém znevý- hodnění“ (Růžička – Lupták 2013: 192), který je ze své podstaty *relativní*. Sociální vyloučení vždy pojednává o určité společnosti v jistém čase a prostoru, takže se konkrétní projevy vyloučení budou lišit podle kon- krétního kontextu. Jinak řečeno, sociální exkluze má různé podoby (stupně intenzity). To, co je považováno v jedné zemi za sociální exklu- zi, může být v jiné zemi vnímáno ještě jako rys „normální“ společnosti (Millar 2007). Ve všech případech se však týká „katastrofální separace od společnosti v důsledku dlouhotrvajícího a vícečetného znevýhodnění“ (tamtéž: 2 dle Room 1995), vztahu mezi „znevýhodněným aktérem a zne- výhodňující společností“ (Růžička – Toušek 2014: 118).

20 V první části této kapitoly budou přiblíženy nejčastěji uváděné dimenze sociálního vyloučení, včetně mechanismů, jimiž dochází k jeho reprodukci. Další část tvoří diskuse o vztahu mezi sociálním vyloučením a etnicitou. Následně bude pozornost věnována škole (a vzdělávací soustavě obecně) ve vztahu k sociální nerovnosti a její reprodukci.

## 2.2 DIMENZE

### A MECHANISMY SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

V literatuře o sociálním vyloučení nalzáme řadu možností, jak specifikovat vícerozměrnost sociální exkluze. Než se však k nim dostaneme, je třeba zmínit, že rozložení konceptu sociálního vyloučení na jednotlivé dimenze či oblasti lidského života je ryze analytickou záležitostí. Reálně se tyto dimenze navzájem překrývají; dochází k jejich nesčetným kombinacím, kde jedna dimenze posiluje druhou, a k jejich specifickému působení na konkrétní jednotlivce (Mareš – Sirovátka 2008). Růžička a Toušek (2014: 120) hovoří v tomto směru o sociální exkluzi jako o vhodném nástroji „nejen pro analýzu společnosti, ale též pro formulování politik sociální integrace, v rámci kterých není možné propojenost a spolupůsobení efektů znevýhodnění přehlížet“.

Jakkoli oblíbeným a užitečným se pojem sociálního vyloučení stal, shoda nepanuje nejen nad jeho vymezením, ale ani nad stanovením jeho konkrétních dimenzí (Percy-Smith 2000; Silver 1994). My se v tomto ohledu přidržíme výkladu rozeznávajícího ekonomické, kulturní a sociální, symbolické, politické a prostorové vyloučení (Toušek 2006).

Ekonomické vyloučení bývá zpravidla uváděno jako hlavní oblast sociálního znevýhodnění. Spolu s Marešem (2000: 287) jej můžeme vymezit jako zdroj „chudoby a vyloučení ze životního standardu a životních šancí obvyklých ve společnosti či v dané kolektivitě“, přičemž hlavním mechanismem, který zde působí, je trh práce. Marginální postavení na pracovním trhu (nedostatečně placená práce) anebo naprosté vyloučení z něj (nezaměstnanost, respektive nezaměstnatelnost) je některými autory pojímáno jako vůbec to nejdůležitější, neboť jím je zabraňována realizace práv také v ostatních dimenzích. Je-li člověk vystaven každodennímu zápasu o zajištění základních potřeb, jako je ubytování, strava, doprava atp.,

výrazně to limituje jeho možnosti v jiných oblastech účasti na obvyklých společenských aktivitách (Sedláková 2002). A stejně tak je vhodné tento kauzální vztah převrátit. Pakliže se člověk neúčastní širšího společenského života, má podstatně omezenější možnosti při hledání zaměstnání.

O tom ostatně do značné míry pojednává sociální vyloučení. Podle Touška (2006: 313) je kulturní a sociální vyloučení v užším slova smyslu „výraz nesdílení kulturního a sociálního kapitálu majoritní společnosti“. Sociální kapitál je záležitostí styků a kontaktů, jimiž disponuje jednotlivec. Zahrnuje sumu sociálních vazeb, jejichž efektivita je podmíněna nejen jejich množstvím, ale také kvalitou. Granovetter (1973) rozlišuje silné a slabé vazby na bázi faktorů množství času, emoční intenzity, důvěrnosti a recipročních služeb. Zatímco první jsou typické pro rodinné členy a nejbližší přátele, ty druhé nás pojí spíše s lidmi, které považujeme za své známé, (bývalé) kolegy z práce, sportovních a kulturních kroužků, spolužáky atp. Pro adekvátní participaci na společenském životě jsou důležité oba typy vazeb. Podle Touška se vyloučení při hledání zaměstnání potýká s absencí především slabých vazeb, a proto v jejich sociálních sítích cirkulují stále stejné informace.

Kulturní kapitál lze jednoduše definovat jako soubor kompetencí, tj. znalostí a dovedností v širokém slova smyslu využitelných při získávání vyššího sociálního statusu, jehož „hlavním indikátorem ... je úroveň [dosaženého] vzdělání“ (Toušek 2006: 313). Jako rozhodující mechanismus zde funguje vzdělávací soustava a (ne)schopnost jedince vyhovět jejím nárokům, ale podstatnou část, včetně kompetencí pro úspěch ve vzdělávacím systému, jednotlivec získává i v rodině, kde také dochází k mezigeneračnímu přenosu, jakémusi kulturnímu dědění. To se citelně týká také žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. Od rodičů s nižším vzděláním získávají takové předpoklady, které je oproti spolužákům se vzdělanějšími rodiči znevýhodňují a tím de facto reprodukují jejich nízký kulturní kapitál. Takto je nezbytné chápat konceptualizování sociální exkluze jako záležitosti „důvodů, jež jsou mimo ... kontrolu [sociálně vyloučených]“ (Mareš – Sirovátka 2008: 273). Ačkoli je vzdělání formálně přístupné všem, reálně v něm uspějí především ti, kdo mají předpoklady v podobě kulturních kompetencí, které získali v rodině. V případě nedostatečné vybavenosti kulturním kapitálem z rodiny může škola působit jako mechanismus sociální exkluze, jenž jen obtížně kompenzuje speciální opatření.

Symbolické vyloučení zastupuje „marginalizaci a stigmatizaci některých sociálních skupin veřejnosti (to jest většinou společností), avšak ne v rovině skutečného a aktivního vylučování, nýbrž vylučování verbálního, to je skrze vyjadřování různé míry odmítání a odporu ... Toto symbolické vylučování se ale často může stát platformou, na níž se formuje i příslušná nesymbolická akce“ (Rabušic 2000: 67). Takovou akcí je vědomá či nevědomá diskriminace založená na stereotypním a před-sudečným vnímání určité společenské skupiny jako deviantní, ať už se týká obsazování pracovních míst, udržování společenských styků, anebo školního hodnocení. Z hlediska státní sociální podpory se to projevuje, jak připomíná Toušek (2006), snahou o vytváření kategorií potřebných a nepotřebných chudých, kdy ti druzí pozbývají nároku na asistenci pro své nemorální jednání. Symbolické vyloučení je otázkou úcty i sebeúcty. Takto vylučování se vyznačují nízkou sebedůvěrou, malými či žádnými ambicemi a fatalismem.

Politické vyloučení obecně označuje absenci participace na správě věcí veřejných. Ta může být způsobena jak faktickým upřením občanských, politických, ba v krajním případě i lidských práv určitým jednotlivcům či skupinám, ale také jejich nerealizováním z důvodu nevědomosti, apatie či obavou ze styku s představiteli státního aparátu. Jako indikátory lze uvést: volební účast, členství v politických organizacích, spolecích a zájmových skupinách, účast na demonstracích atp. Neúčast na veřejné správě nejen že omezuje vlastní rozhodování o sociálně vyloučených, ale zároveň napomáhá rozhodování o nich druhými lidmi (Mareš 2006; Percy-Smith 2000). Sociálně vyloučení, ve veřejné rozpravě také nazývaný jako „nepřízpůsobiví“, tvoří poměrně oblíbené téma politického diskurzu (Hejnal 2013, 2012; Krčál – Naxera – Stuhlík 2013; Walach 2014). Ve výsledku hrozí, že se jejich společenské postavení ještě zhorší, nebude-li existovat reprezentace jejich zájmů.

Prostorové vyloučení je dvojí povahy (Mareš 2008, 2006). Jednou označuje charakteristiky prostředí znevýhodňující své obyvatele (například nedostatečná vybavenost občanské a komerční infrastruktury, velká vzdálenost od administrativních a hospodářských center, špatná dopravní obslužnost, nevyhovující bytový fond atd.). Podruhé pojednává o koncentraci sociálně vyloučených, pro které se používají lidové výrazy jako „Bronx“, „ghetto“, „domy hrůzy“ či „ubytovny pro neplatiče“ a které jsou

ve všeobecném povědomí zatížené řadou stereotypů o vysoké kriminalitě a sociálních patologiích (Růžička – Toušek 2014; Růžička 2006).

České sociálně vyloučené lokality vznikly podle Gabala ze tří důvodů: „přirozeným“ sestěhováním romských chudých rodin do lokalit s cenově dostupným bydlením; jejich vytlačováním z lukrativních bytů a přidělováním náhradního bydlení v lokalitách s často vysokým podílem romského obyvatelstva a řízeným sestěhováním (především ze strany obcí) lidí považovaných za „nepřízpůsobivé“ do „ubytoven“ či „holobytů“ (GAC 2006). Pro jejich obyvatele to znamená další vytvoření či zvětšení překážek osobního rozvoje. Svůj podíl na tom má i kvalita škol. V západoevropských zemích navštěvují žáci ze sociálně vyloučeného prostředí zpravidla školy s horší kvalitou výuky a zázemí. Sociální exkluze se tak na území vyloučených lokalit reprodukuje; vzniká takzvaný začarovaný kruh chudoby (Růžička – Toušek 2014; srov. Burjanek 1997).

### 2.3 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A ETNICITA

Při řešení problematiky integrace sociálně vyloučených bývá často směřován sociální (a ekonomický) aspekt sociální exkluze s etnicitou. Jak poznamenávají Gabal, Čada a Snopek (2008: 5, 10, kurzíva původní) sociální vyloučení bývá vnímáno „*především jako problém přítomnosti etnicky odlišné populace v majoritním prostředí, nikoli pouze jako problém přítomnosti extrémně chudých vrstev [...] názory veřejnosti se často opírají o kusé nebo zcela nepravdivé informace, které se často zakládají na zkresleném nebo předpojatém vidění problémů.*“ Tomuto obecnému tvrzení dává potřebnou empirickou evidenci např. výzkum mobilitních drah ekonomicky i jinak společensky úspěšných Romů v české společnosti (Fónadová 2014). Pro zaměření naší studie je podstatné, že Fónadová ve svém výzkumu identifikovala mezi podstatnými faktory úspěšných mobilitních drah školu a roli učitele/ky na základní škole (srov. Fónadová 2014: 75 – 90).

Etnizace chudoby a sociálního vyloučení ve smyslu „romské mentality“ tak není jen produktem stereotypů a předsudků, ale sama je také produkuje a vede k nevhodným opatřením v řešení problémů, jež mají strukturální povahu (Veselá, Pospíšilová, Mazel, Balabánová 2009: 5). Přijetí konceptu „sociálně vyloučené lokality“ bylo v ČR výsledkem dlou-



*Popis ke snímku najdete na konci této kapitoly*

hotrvajícího úsilí o deetnizaci a obrácení pozornosti k sociální a ekonomické dimenzi problémů, jimž čelí (nejen) určité romské populace (srov. Koubek 2013).

Vliv na formování a přijetí integračních politik měly i akademické spory o podobu romské identity a formu vhodného řešení etnického soužití většinové společnosti s Romy (srov. Barša 2005, Barša 2008, Hirt – Jakoubek 2005, Jakoubek 2005, Jakoubek 2008; Holomek 2009; Ladányi – Szelenyi 2001). Na jedné straně byla vyzdvižována specifická kulturní identita Romů a nabízené řešení leželo v rovině multikulturalistického rámce (tj. spojení uznání a veřejné podpory kulturně-skupinové různorodosti s respektem k individuální rovnosti příslušníků všech skupin) (srov. Barša 2003, Barša - Baršová 2005; Holomek 2007). Na druhé straně oponenti zdůrazňovali, že nic jako jednotná kultura a identita Romů neexistuje a je třeba k těm sociálně vyloučeným Romům, kteří jsou spíše nositeli specifické kultury chudoby, zaujímat individuální strategie osobního rozvoje, integrace a důsledné liberalizace, která pro jednotlivce učiní hranice prostupnými a odstraní skupinovou segregaci (srov. Hirt 2004, Hirt 2005, Hirt – Jakoubek 2006, Jakoubek 2006, 2004).

Koncept „kultury chudoby“ (inherentně spojený s pojmem „sociálně vyloučené lokality“) slouží jako analytický nástroj k „rozumění a interpretaci životních strategií sdílených v prostředí sociálně vyloučených enkláv nehledě na „etnicitu“ sociálně vyloučených“, kdy právě osoby vyrůstající v sociální exkluzi si prostřednictvím výchovy osvojují soubor životních strategií, čímž dochází k jejich reprodukci z generace na generaci (Hirt – Jakoubek 2004). Dále tomuto konceptu ještě bude věnována pozornost.

Předpokládá se, že sociálně vyloučení osidlují vymezitelné a do jisté míry izolované celky. Jedná se o osoby dlouhodobě nezaměstnané, závislé na dávkách sociální podpory a sociální péče. Znevýhodnění sociálně vyloučených Romů má však také rozměr odlišujících viditelných (fyzických) znaků, které vedou k stigmatizaci a vyšší pravděpodobnosti viktimizace a diskriminace těchto osob (srov. Jakoubek 2006). Naopak ne všichni sociálně vyloučení Romové obývají sociálně vyloučené lokality, stejně tak jako část romské populace není ohrožena chudobou. Z toho důvodu je nutné přísně rozlišovat mezi romských etnikem, sociálně vyloučenými

(v ekonomickém slova smyslu, jak je často rozpoznáváno státními institucemi a aktéry), sociálně vyloučenými Romy tak, aby nedocházelo k přijetí nevhodných integračních strategií (Moravec 2006).

Nezbytnost deetnizace problematiky sociálního vyloučení vyplývá i z neurčitosti samotné kategorie romství. Moravec (2006: 11-12) rozlišuje čtyři významy slova Rom:

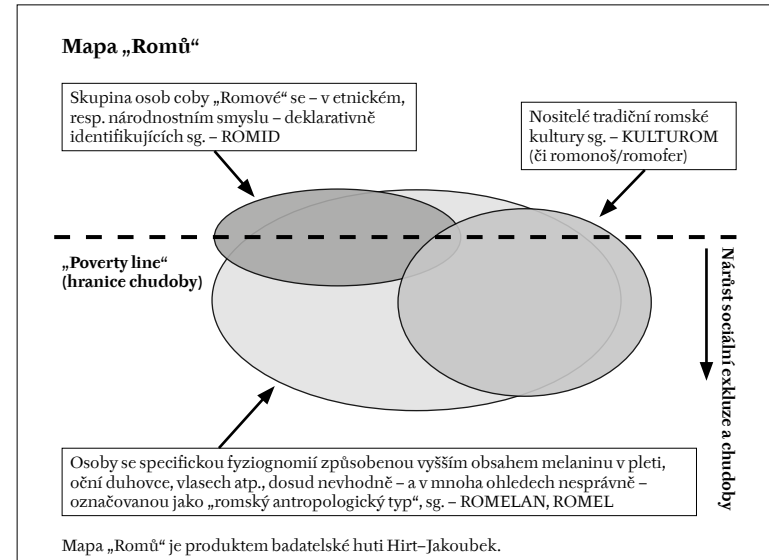
1. Osoby se specifickým *fyziognomickým* vzhledem (nejčastěji na základě barvy pleti, vlasů apod.). Nutno však poznamenat, že reálně žádná kategorie „romského antropologického typu“ neexistuje, a jedná se veskrze jen o sociální imaginaci osob produkujících tento význam slova Rom.
2. Nositelé *romské kultury* v antropologickém smyslu, tj. „Romem je ten, kdo byl socializován do určitého komplexního integrovaného systému hodnot, principů sociální organizace, norem, způsobů řešení problémů atd., které odpovídají modelu romské kultury“ (ta je však oddělitelná od etnicity a subjektivně vnímané identity).
3. Příslušníci *romského národa*, na základě subjektivní percepce spojitosti se společenstvím lidí, jež se samo identifikuje jako romský národ. Romství je tak pojímáno jako národnost, stejně tak romština jako výraz kolektivní identity.
4. Rom jako *charakteristika připisaná zvenjšku* nejčastěji právě na základě vlastnosti uvedených v bodě 1).

Příčemž jak poznamenává, sociálně vyloučené lokality jsou obývány Romy ve smyslu bodu 1, 2 a 4.

## 2.4 SOCIÁLNÍ NEROVNOST A ŠKOLSTVÍ

Problém sociálního vyloučení v kontextu vzdělávacího systému bývá tematizován především jako problém nerovností ve vzdělávání ve smyslu spravedlivosti vzdělávacího systému. V těchto nerovnostech lze analyticky oddělit roviny, které však představují jen dvě strany téže mince: Problém rovných šancí v přístupu k určitému vzdělání formálně reprezentovaného školou a kvalifikačními certifikáty a školu jako mechanismus

Obrázek 2.1: Souhrnná mapa „Romů“ dle Jakoubka



Zdroj: Jakoubek (2006: 371)

reprodukce (mimoškolních) sociálních nerovností. Vzdělávací proces si můžeme představit jako spirálovitý pohyb, do jehož středu nebo na okraj se dostáváme podle socioekonomické pozice rodiny žáka, který (mimoškolní) sociální nerovnosti buďto udržuje (reprodukuje), nebo snižuje, nebo umocňuje.

Jak upozorňuje D. Greger, za spravedlivý je považovaný takový systém, který zajišťuje rovné šance či příležitosti ke vzdělání. Otázkou však zůstává, jaký typ rovnosti máme na mysli, jaký rozdíl v šancích považujeme za legitimní a který již nikoli (Greger 2010: 23). Rozlišuje tři pojetí rovnosti šancí, které odrážejí chronologický vývoj názorů na spravedlivé vzdělávání: formální rovnost v přístupu ke vzdělání, rovnost v přístupu ke stejně kvalitnímu vzdělání a rovnost v dosažení výsledků vzdělávacího procesu. Zatímco první pojetí rovnosti příležitostí ke vzdělání je zakotveno v *Listině základních práv a svobod* jako právo na vzdělání pro všechny, v případě druhého a třetího pojetí rovnosti šancí dochází k postupnému

24 důrazu na pojetí příležitostí ke vzdělání jako šancí na dosažení rovnocenných výsledků. Jde o graduální posun od toho, aby nikomu nebyl odepřen přístup do školy, k tomu, aby si nikdo ze školy neodnesl nepřiměřeně méně nebo více než někdo jiný. Tento posun nepřehlídí skutečnost, že lidé si nejsou biologicky rovni co do fyzických ani intelektuálních schopností. Jde o dosažení jakéhosi funkčního minima neboli o získání klíčových kompetencí potřebných pro realizaci vlastních zájmů, uplatnění na trhu práce a aktivní občanské participaci. Toto pojetí vychází z předpokladu, že každý žák je vzdělavatelny do té míry, aby dosáhl tohoto funkčního minima, ale každý má své individuální zvláštnosti a individuální vzdělávací potřeby, ke kterým by měl spravedlivý vzdělávací systém být schopen přihlížet. Z tohoto důrazu na vyrovnávání dosažených výsledků vzdělávacího procesu vyplynula v průběhu let různá opatření, která bývají označována jako pozitivní diskriminace (affirmative action). Jejich cílem je znevýhodněné žáky dovést k požadovanému cíli v podobě sociálně funkčního minima (srov. Greger 2010: 24-29).

Snaha o vyrovnávání studijních výsledků se opírá o zjištění, že vzdělání se „dědí“, tj. přenáší se z generace na generaci. Děti z dělnických a zemědělských rodin dosahují dlouhodobě statisticky nižšího vzdělání než děti z vyšších sociálních vrstev. K tomuto zjištění došli výzkumníci v podstatě ve všech vyspělých zemích i v České republice a za použití jak kvantitativních (např. Katrňák, Fučík 2010, Matějů 2006, Matějů, Straková, Veselý 2010), tak kvalitativních (např. Katrňák 2004) studií ukazují na různé dimenze a mechanismy procesu vzdělanostní reprodukce společnosti. Škola je chápána v sociologické teorii jako klíčový mechanismus reprodukce sociální (srov. Katrňák, 2004), tedy generačního přenosu sociálního statusu. Následně budou představeny dvě komplementární teorie vzdělanostní reprodukce: první vycházející z práce *Reproduction in Education, Society and Culture* francouzských autorů Bourdieu a Passeron (1990) a teorie jazykových kódů Basilla Bernsteina (1971, 1975). Dále bude představena teorie Katrňáka (2004), která konceptualizuje problematiku v českém prostředí na základě provedeného kvalitativního výzkumu.<sup>5</sup> Cílem je pokusit se zachytit širší souvislosti edukace ve vztahu k sociální nerovnosti a představit koncepty usilující o jejich analýzu.

Základní myšlenka práce *Reproduction in Education, Society and Culture* (Bourdieu, Passeron 1990) je, že vzdělávací systém plní dvě funkce. Smě-

řuje děti „privilegovaných“ do privilegovaných škol a potažmo tak do privilegovaných pozic, zatímco děti z rodin z nižších pozic sociální struktury pak směřuje do vzdělávacích kariér končících obdobným postavením, které měli jejich rodiče (působí selektivně ve vztahu k sociálnímu původu). Vedle toho legitimizuje mocenské uspořádání společnosti a vytváří zdání spravedlnosti.

Vzdělávací systém je do určité míry autonomní, a to do jaké míry je schopen přeložit a reinterpretovat vnější požadavky v souladu s normami relativně autonomní historie. Vedle toho však hierarchie oborů, zkoušek, stupňů vzdělání vždy vděčí něco sociální hierarchii, kterou má tendenci reprodukovat. Legitimizační funkce se děje mimo jiné tím, že technická selekce (splňování určitých formálních požadavků) maskuje, že vedle této selekce probíhá též selekce sociální. Slouží tak určitým třídám společnosti, kdy umožňuje nové generaci dosáhnout obdobného postavení skrze vzdělávací systém.

Jak je vysvětlován fakt oné sociální selekce, která je zakryta selekcí technickou, formální, kdy děti z nižších tříd nedosahují prestižních diplomů, zatímco děti privilegovaných jich dosahují (Bourdieu a Passeron dokládají poměrně přesvědčivou empirickou evidenci pro tento fakt)?<sup>6</sup>

Je vysvětlován především vztahem kultury jednotlivých sociálních tříd ke kultuře školní. Legitimní kultura (jež je kulturou dominantních společenských vrstev<sup>7</sup>), která je ve škole vštěpována (zde se dá hovořit o další legitimizační roli školy), je dětmi z vyšších vrstev osvojována též rodinnou socializací, je to tedy svět, ve kterém se umějí pohybovat a jsou schopny jej zvládat s určitou lehkostí a mistrovstvím. Vedle toho kultura osvojená dětmi dělníků je v očích profesorů vulgární. Školní látka a výuka může být vstřebána plně pouze za předpokladu určité předchozí průpravy (kterou škola neposkytuje), již jedni mají a druzí nikoli. Objektivní šance na školní kariéru jsou tedy distribuovány nerovně, což též ovlivňuje vzdělávací aspirace jednotlivých vrstev.

Klíčovou roli hraje nerovná distribuce kulturního kapitálu v jednotlivých vrstvách společnosti, Bourdieu a Passeron zdůrazňují vliv tzv. lingvistického kapitálu (který představuje podmožinu kapitálu kulturního). Na jedné straně můžeme identifikovat lehkost ve vyjadřování a intelek-



tualismus jazyka vyšších vrstev, na straně druhé expresivitu a expresionismus dělnického jazyka, což výrazně ovlivňuje úspěch jedněch a selhání druhých.

Zatímco Bourdieu věnuje pozornost strukturálním tlakům a roli vzdělávacího systému v sociální struktuře, Bernstein (1971, 1974) vychází z perspektivy mikrosociologické, kdy si všímá a popisuje rovinu komunikační praxe. Je třeba si uvědomit, že Bourdieu rovinu mikrosociologickou nepochybně bez pozornosti, stejně tak Bernstein rovinu makrosociologickou. Oba přístupy lze chápat jako komplementární (na což sám Bernstein upozorňuje). Bernstein stejně jako Bourdieu poukazuje na to, že vzdělávací instituce legitimizují sociální nerovnosti tím, že individualizují selhání (a v Bourdieuho krátkých odkazech k habitům dělnických vrstev se můžeme setkat s podobnými závěry jako u Bernsteinovy teorie jazykových kódů).

V Bernsteinově práci se objevuje myšlenka, ve 20. století ve filosofii a společenských vědách nikterak ojedinělá, o spojitosti jazyka a myšlení.<sup>8</sup> Osvojený způsob jazyka, komunikace, není jen prostředkem vyjadřování myšlenek, ale sám myšlení determinuje. Dle Bernsteina na úspěchu dětí ve vzdělávacím systému se nepromítá tolik inteligence ve smyslu inteligentního kvocientu jako komunikační způsob (jazykový kód) osvojený především v rodinné socializaci. A ten je určován kulturou jednotlivých sociálních tříd.

Bernstein odlišuje omezený a rozvinutý kód. Dělnická vrstva (zejména její nejnižší vrstvy) používá pouze omezený kód, zatímco střední vrstva ve své komunikační praxi používá oba kódy. Omezený kód je spojen se sdílenou zkušeností, vychází z nevyřčených předpokladů a k individualizaci sdělení dochází nikoli skrze jazyk, ale skrze neverbální komponenty (my zatlačuje do pozadí já). Je spojen s vysokou možností předpovědi toho, co bude vyřčeno, a určitými lingvistickými komponenty, jako je jednoduchá gramatika, rigidní a limitované použití přídavných jmen a příslovcí, časté použití krátkých příkazů a otázek atd.

Naproti tomu rozvinutý kód umožňuje verbální individualizaci zkušenosti (zdůrazňuje já oproti my). Jazyk je bohatý na osobní soudy. Verbální plánování je spojeno s vyšším stupněm strukturální organizace

a lexikální selekce. Umožňuje postižení vztahů (struktury), odlišování a hodnocení objektů. Dovoluje tak vyšší míru abstrakce, větší množství logických operací. Omezený kód je naproti tomu více konkrétní, spíše než na strukturu objektů zaměřený na jejich obsah.

Tyto kódy jsou dle Bernsteina produktem konkrétní podoby sociálních vztahů (v obecnější rovině sociální struktury). Řečeno jasněji, jsou výsledkem odlišné socializace a odlišných rolových systémů v rodinách dělnických a v rodinách středních vrstev.

Učební látka se pak stává logicky srozumitelnější pro žáky více vybavené oběma jazykovými kódy a lepší jazyková vybavenost je pak předurčuje k lepší vzdělávací kariéře. Roli však nehraje pouze lepší jazyková vybavenost, jde též o prostředí školy a školní kulturu. Pro děti socializované v prostředí středních vrstev je přirozené vnímat určitou aktivitu zaměřenou k budoucím cílům jako smysluplnou. Též větší vnímavost pro roli a status vede k snažšímu přijetí školní kultury. Oproti tomu děti z dělnických rodin, kde je prostředí méně organizované, osvojené chování je více expresivní a afektivní a zaměřenost ke vzdáleným cílům je pro ně méně srozumitelná, mají větší problém akceptovat školní kulturu. Zatímco u dětí ze středních vrstev škola spíše zvedá sebejistotu, u dětí z dělnických rodin je efekt spíše opačný (což může vést k problémům s disciplínou). Zjednodušeně řečeno, zatímco pro děti ze středostavovských rodin je škola přirozeným prostředím, pro děti z dělnických rodin je něčím cizím, a pokud ne přímo cizím, tak minimálně hůře srozumitelným a hůře akceptovatelným.

Katrňák ve své práci *Odsouzení k manuální práci, vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině* seznamuje se svou teorií odlišných životních strategií v dělnické (materiální strategie) a vysokoškolské (statusová strategie) rodině. Ke svým závěrům dochází na základě kvalitativního výzkumu provedeného ve dvanácti dělnických a pěti vysokoškolských rodinách (výzkum byl zaměřen na dělnickou rodinu, rodiny vysokoškoláků sloužily spíše jako srovnávací rámec).

Slovo strategie je třeba chápat jako jednání směřující k určitému cíli, které může, ale nemusí být uvědomované. Pro pochopení obou strategií je úloha, která je připisována vzdělání, klíčová. Materiální strategie dělnic-

26 ké rodiny souvisí s volným vztahem ke škole – vyplývá z orientace na práci a peníze, materiální stránku života. Potomci dělníků, směřování k tomu svými rodiči, nejsou orientováni na úspěch ve škole, snaží se co nejdříve vyučit a nalézt zaměstnání, kdy vlastní příjem je vnímán jako synonymum dospělosti a samostatnosti. Pro dělníka jsou základem jeho postavení práce, peníze, rodina, příbuzní a přátelé (Katrňák hovoří o lokalismu). Škola není chápána jako cesta k zajištění společenského postavení.

Jinak je tomu v rodinách vysokoškoláků - zde je vzdělání vnímáno jako garant sociálního statusu. Vysokoškoláci jsou orientováni kosmopolitně, vně světa jejich nejužších blízkých, kde jsou často formální vztahy a vzdělání jen atribut garantující v tomto prostředí určitý sociální status. Katrňák hovoří ve vztahu ke škole o soudržném vztahu, vzdělání je pro rodiny vysokoškoláků garantem určitého společenského postavení. O peníze jde dle Katrňáka až v druhé řadě, po dosažení odpovídajícího vzdělání. Lze tedy říci, že děti vysokoškoláků a dělníků (vedeny k tomu svými rodiči) vstupují od počátku do vzdělávacího systému s jiným cílem.

Dle Katrňáka je však sociální aktér do určité míry autonomní, schopen sebereflexe a odpovídat na strukturální tlaky. Dospívá k závěru, že jednotlivé sociální vrstvy nebo skupiny mají určitý manévrovací prostor pro aktivní odezvu na strukturální nerovnosti. Vzdělanostní reprodukce tedy není jen odrazem strukturální nerovnosti, ale vyplývá též z odlišné definice a významu školy a vzdělání. Závislost jednání na struktuře není přímá, ale zprostředkovaná definicí aktivně reagujícího člověka.

Dané teorie vysvětlují komplementárním způsobem jev opakování vzdělanostních drah rodičů jejich dětmi, který působí též generační předávání společenského statusu. Bourdieu popisuje strukturální aspekt, kdy škola funguje jako „třídící stroj“, Bourdieu používá metaforu „Maxwellova démona“, kdy škola posilňuje existující kulturní nerovnosti a zároveň působí legitimizačně ve vztahu k nerovnosti ve společnosti a meritokratickým principům. Bernstein popisuje na základě odlišných jazykových (komunikačních) kódů z perspektivy mikrosociologické příčiny horších úspěchů dětí z dělnických rodin. Katrňák tematizuje vzdělání a školu jako součást širší životní strategie, která podtrhuje, že jedinec má určitou míru autonomie ve vztahu ke strukturám, popsané strategie ale působí tak, že existenci vzdělanostní reprodukce posilňuje. Dané teorie srovnávají po-

stavení dělníků oproti střední a vyšší vrstvě společnosti, pro vztah marginalních skupin, sociálně vyloučených k vzdělávacímu systému je potřeba doplnit tento pohled dalšími přístupy menší míry obecnosti. Než k tomu přistoupíme, budeme se ještě věnovat diskusi o konceptu kulturního kapitálu a problému diferenciací v rámci českého školství, které s ústředním tématem – postavení sociálně znevýhodněných ve vzdělávacím systému – úzce souvisí.

Pojem kulturní kapitál je silným teoretickým vysvětlením, i když s poněkud slabší empirickou aplikovatelností (viz Katrňák 2004: kap. 2). Bourdieu rozlišuje vedle ekonomického ještě další druhy kapitálu, především sociální kapitál, symbolický kapitál a kulturní kapitál. Sociální kapitál je tvořen známostmi a společenskými kontakty, které jsme schopni využít při sledování vlastních cílů. Symbolický kapitál je dán mírou prestiže vázanou k sociální roli a pozici v sociální struktuře, kterou obsazujeme. Kulturní kapitál jsou naše kulturní kompetence, dovednosti a znalosti. Při empirizaci konceptu kulturního kapitálu narážíme především na to, že jsme sice schopni operacionalizovat jeho různé dimenze (např. vlastnictví, znalosti a kompetence v oblasti umělecké spotřeby, ale také pravidla stolování – nejen schopnost jíst příborem, ale také správně držet sklenici s červeným vínem nebo umístit na správnou stranu talíře misku s kompotem či pozice loktů u slavnostní tabule je čistě kulturní kompetence, přehled o fungování politického systému nebo znalosti předepsané školními osnovami, resp. kurikulárními dokumenty) nejsme však schopni podat vyčerpávající výčet podoblastí kulturního kapitálu, určovat jejich relativní váhu a ani celkovou hodnotu kulturního kapitálu mj. také proto, že hodnota tohoto druhu kapitálu se kontextuálně proměňuje (stoupá nebo devaluje). V některých situacích může být jeho cena nedozírná, v jiných za něj obrazně řečeno nekoupíme ani slanou vodu. Mezi různými druhy kapitálu existují proměnlivé, ale četné směnné kurzy. Peníze můžeme převést ve známosti (např. členství v klubu na základě platby členských příspěvků) a naopak (na klubovém setkání lze např. získat nebo předjednat zakázku pro vlastní firmu). Přes problémy s empirizací je na Bourdieuho koncepci cenné to, že ukazuje, že se všechny druhy kapitálu dědí, tj. přenášejí v určité podobě z generace na generaci. Vzdělanostní reprodukce tuto teorii potvrzuje a ilustruje. Vzdělání je čistě kulturní statek a empirická zjištění ukazují, že se v rodinách velmi často dědí, mezigeneračně přenášejí.

Bourdieuho tezi o převoditelnosti různých druhů kapitálu potvrzují empirická zjištění o vztahu mezi vzděláním a příjmem. V České republice stále panuje silná vazba mezi výší formálně dosaženého vzdělání a výší příjmu, resp. komplexnější výší sociálně-ekonomického postavení (Keller, Hruška-Tvrđý 2008). A. Veselý upozorňuje na to, že fakt sociální podmíněnosti dosaženého vzdělání lze chápat jako sociálně nespravedlivý, protože dosažené vzdělání spoluurčuje sociálně-ekonomickou pozici. Proto si řada autorů a především tvůrců veřejných politik klade otázky: Jakým způsobem by bylo možné upravit veřejnou politiku (vzdělávací, sociální, rodinnou), aby vzdělávací výsledky byly co nejméně určovány sociálním a ekonomickým zázemím žáka? Co zabráňuje tomu, aby se dosažené vzdělání odvíjelo v první řadě od schopnosti a úsilí jednotlivců (Veselý, Matějů 2010: 38)?

Jak P. Bourdieu (např. Bourdieu 1998), tak čeští autoři tematizují skutečnost, do jaké míry vzdělávací systém funguje jako „třídící stroj“, který rozděluje žáky do různých hierarchicky uspořádaných skupin symbolicky označených různými typy diplomů a certifikátů, přičemž tyto skupiny sdílí v jistých momentech společný osud i v dalším životě. Jak upozorňuje A. Veselý, na myšlence třídícího stroje je důležitý další poznatek, že ne všechny stroje (neboli vzdělávací systémy) třídí stejně a liší se i způsobem, jak zařazení do určité skupiny ovlivňuje další život tříděných (Veselý, Matějů 2010: 42). Nastavení třídícího mechanismu tedy může ovlivnit míru vzdělanostní reprodukce, ačkoli se ukazuje, že závislost dosaženého vzdělání na sociálním původu je proměnlivá spíše v dlouhodobém časovém horizontu a je „značně rezistentní vůči jakýmkoli pokusům o změnu“ (Veselý, Matějů 2010: 42).

Z hlediska vzdělávací politiky i z hlediska zájmu našeho výzkumu tvoří samostatné podtéma vzdělanostních nerovností otázka selekce žáků do různých škol a tříd především na úrovni základního školství. Uvedená otázka je pro nás důležitá mj. proto, že hlavním bodem transformace v Krnově i Sokolově bylo zrušení převážně romské základní školy a přerozdělení žáků mezi ostatní školy. Existují dva základní názory: Podle prvního by měli být žáci rozděleni do různých tříd podle svých schopností, zájmů, motivace apod. co nejdříve. Podle druhého je taková diferenciace a selekce nespravedlivá, a tudíž nepřijatelná. Veselý a Matějů shrnují základní argumenty (jejich pravdivost netestují) objevující se v diskusi zastánců i odpůrců diferenciace, které je užitečné shrnout:

**Tabulka 2.2: Argumenty pro a proti diferenciaci**

Argumenty pro diferenciaci	Argumenty proti diferenciaci
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umožňuje studentům pokrok srovnatelný s jejich schopnostmi.</li> <li>• Umožňuje přizpůsobení způsobu výuky potřebám skupiny.</li> <li>• Redukuje neúspěšnost a propadání.</li> <li>• Umožňuje udržet zájem a motivaci, protože chytřejší studenti nejsou znuděni účastí těch, kterým to jde pomaleji.</li> <li>• Pomalejší studenti se více účastní výuky, pokud nejsou zastíněni těmi, kteří jsou chytřejší.</li> <li>• Učení a výuka je pro učitele mnohem jednodušší.</li> <li>• Umožňuje individuální výuku v malých skupinách pomalejších studentů.</li> <li>• Zařazení žáků do určitého programu je pouze dočasné.</li> <li>• Pomalejší studenti si vytvářejí pozitivní mínění o sobě samých ve školách, ve kterých nejsou mixováni se schopnými studenty.</li> <li>• Zařazení do určitého programu je spravedlivé a reflektuje dosažené výsledky a vrozené schopnosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomalejší studenti potřebují přítomnost schopnějších studentů, aby je stimulovali a podporovali.</li> <li>• Méně akademické programy mají stigma, které bere chuť žákům, kteří se v nich nacházejí.</li> <li>• Učitelé nechtějí učit v pomalejších skupinách.</li> <li>• Diferenciace diskriminuje na základě příslušnosti k minoritním etnikům a na základě sociálního původu.</li> <li>• Studenti v méně prestižních programech jsou vystaveni výuce, která je méně stimulující a má nižší kvalitu, než mají žáci v náročnějších (akademických) programech, na žáky jsou kladeny nižší nároky.</li> </ul>

*zdroj: Veselý, Matějů 2010: 58*

Autoři, o jejichž meta-studii se zde opíráme, v otázce efektů diferenciace shrnují, že „velké množství empirických výzkumů prakticky vylučuje tu možnost, že diferencované vzdělání obecně vede k lepším celkovým výsledkům a že z něj mají prospěch jak ti z náročnějších, tak ti z méně náročných studijních programů. V lepším případě je efekt diferenciace nulový (a to atť jde o celkové akademické výsledky, tak výsledky jednotlivých vzdělávaných skupin), poslední empirická evidence se však zdá dokazovat spíše to, že zatímco celkové průměrné efekty diferenciace jsou nulové, z diferenciace poměrně výrazně profitují ti z náročnějších vzdělávacích větví a programů. Diferenciace se tedy zdá posilovat rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a tím zvyšuje nerovnosti ve vzdělávání“ (Veselý, Matějů 2010: 62). Vedle toho však shrnují řadu dílčích postřehů o vedlejších

28 efektech diferenciacie (např. vliv na aspirace žáků, sebehodnocení, vliv na sociální kohezi, politickou angažovanost atd.) a také působících mechanismech (např. selekce učitelů, kdy dochází k párování méně zkušených a méně motivovaných s méně úspěšnými žáky, ale také selekce výukových metod, negativní postoje učitelů k přidělení neakademických skupin žáků k výuce aj.).

Co se týká situace v České republice, analýza diferenciacie školních výsledků na úrovni povinného vzdělávání J. Strakové (Straková 2010) založená na mezinárodních datech PISA ukázala na vzrůstající rozdíly především mezi středními školami, ale v menší míře také v úrovni povinného vzdělávání. Podle autorky citované studie „zvyšování rozdílů mezi školami je pravděpodobně podporováno kurikulární reformou, kterou řada škol pochopila jako pobídku ke specializaci, která jí přinese konkurenční výhody. (...) Systém implicitně buduje na konkurenci mezi jednotlivými školami, nikoli na snaze docílit stavu, kdy budou všechny školy kvalitní a výběr školy nebude mít zásadní dopad na vzdělávání dítěte“ (Straková 2010: 106-107). Autorka se také přiklání k názoru, že zvyšující se diferenciacie vede k poškozování nejslabších a upozorňuje na skutečnost, že ačkoli spravedlivost vzdělávacího systému je jednou z priorit české vzdělávací politiky zakotvené ve strategických dokumentech, není stanoveno, jak spravedlivost v praxi poznat a sledovat, což umožňuje zcela nekontrolovanou diferenciaci systému (Straková 2010: 107).<sup>9</sup>

## 2.5 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Pro Českou republiku jako celek i pro námi zkoumaná města platí, že skupinu ohroženou sociálním znevýhodněním v oblasti vzdělávání ve vztahu k etnicitě tvoří Romové. Známe je již zmiňované rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, podle kterého dochází v oblasti vzdělávání Romů v České republice k diskriminačním praktikám. Podle rozsudku je počet romských dětí v praktických školách nepřiměřeně vysoký, ačkoli nepřesné a někdy zjevně přehnané odhady v médiích vedené snahou zaujmout vedou možná častěji k bagatelizaci než skandalizaci problému. Každopádně problematika rovných šancí Romů na vzdělání patří jak k relevantním badatelským a veřejně politickým problémům, tak k problémům k praktickému řešení ve zkoumaných městech.

V našem výzkumu se opíráme o přístup, podle kterého ve vzdělávání Romů „sociální znevýhodnění plyne z důsledků sociálního vyloučení rodin, z nichž romští žáci pocházejí“ (Kaleja a kol. 2011: 27). Z podobné perspektivy ke zkoumání situace romských dětí v českém vzdělávacím systému přistupuje I. Gabal a K. Čada (2010). Tzv. Gabalova analýza sociálně vyloučených lokalit z r. 2006 (GAC 2006) a navazující analýzy vzdělávání Romů (GAC 2007, 2009) patří k základním studiím dané problematiky. Mezi hlavní výsledky těchto analýz patří prokázání výrazně nižší školní úspěšnosti romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, tj. získání empirické evidence vazby mezi sociálním vyloučením, etnicitou a školním neúspěchem, který lze nazvat sociálním znevýhodněním. Děti v těchto lokalitách nejsou vybaveny školou vyžadovanými kompetencemi (kulturním kapitálem) a tento handicap většinou nekompenzuje ani předškolní vzdělávání. Mezi klíčové faktory negativně ovlivňující vzdělávací dráhy romských dětí Gabalovy analýzy pokládají: špatnou adaptaci žáků na školu, vztah ke škole (indikovaný chováním a absencemi), nízké profesní aspirace žáků, klima na škole. Za nejefektivnější integrační nástroje autoři analýz pokládají: předškolní vzdělávání, přípravný ročník a asistenty pedagoga. Kvalifikovaný odhad počtu romských dětí přecházejících mimo hlavní vzdělávací proud hovoří o třetině všech romských dětí, což je sice méně, než bývá někdy v médiích uváděno, ale i tak mnohonásobně více, než je odhad distribuce relevantního zdravotního handicapu (Gabal, Čada 2010: 126). Každopádně se zdá, že návrat zpátky do hlavního vzdělávacího proudu je statisticky téměř nemožný, ať už jsou příčiny jakékoli. Autoři uvádějí, že nelze posoudit, do jaké míry je příčinou rodinné zázemí žáků a do jaké míry instituce vzdělávacího systému, tj. „zda se děti špatně adaptují na školu, nebo škola na ně“, jednoznačně však platí, že zaměstnanci škol si dvojí možnost výkladu v podstatě nepřipouštějí. Také ředitelé škol vidí podle citované studie daleko nejčastěji možné řešení ve faktorech škole vnějších. „Primární příčiny vzdělanostních nerovností hledají v rodině a analogicky k nim vidí i cesty k řešení. Romští žáci a jejich rodiny by se tak podle nich měli přizpůsobovat potřebám školského systému, nikoliv školský systém potřebám sociálně vyloučených žáků“ (Gabal, Čada 2010: 127).

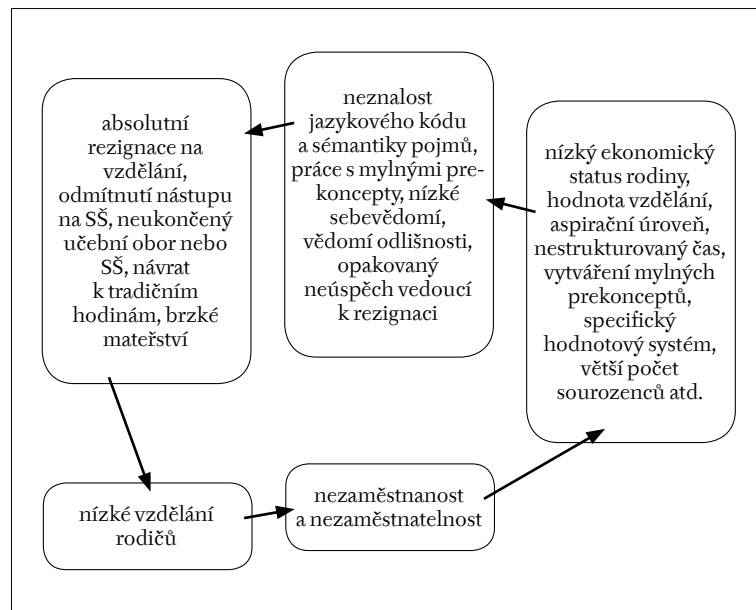
Jako most mezi teoretickými koncepty vzdělanostní reprodukce a sociálního vyloučení nám slouží *bludný kruh sociální reprodukce*, který popisuje Němec (Němec a kol. 2010). Nejprve se však zastavíme u teorie kul-

tury chudoby (Wilson, 2006; Mareš. 1999), která popisuje mechanismus adaptace na podmínky chudoby, který vede k její generační reprodukci: nedokončení školní docházky je pouze jeden z jejích faktorů. Dalšími jsou např. tolerance k sociálněpatologickému jednání či závislost na sociálních dávkách a orientace na přítomnost. Jedná se o přijetí specifických kulturních vzorců chudoby, kdy hodnoty této subkultury chudých lidí jsou odlišné od hodnot většinové společnosti a vzdělání a placenému zaměstnání není přisuzována hodnota. Tyto vzorce jsou generačně předávány. Pro sociální reprodukci nejchudších tedy není klíčová role vzdělávacího systému, ale jejich rezignace na hodnoty sdílené většinovou společností a přijetí specifických životních vzorců spojených s marginální sociální pozicí. Tyto vzorce jsou adaptací na podmínky chudoby a zároveň znemožňují vymanění se z ní. K diskusi, zda tento koncept je vhodný pro vystižení situace Romů v ČR, lze dodat, že původní koncept (Wilson, 2006) předpokládá absenci vazeb v rámci širší rodiny a vysoký podíl rodin osamělých matek. V tomto ohledu zdá se koncept neodpovídat zcela situaci Romů v ČR.

Vzhledem k tomu, že tato teorie poskytuje pro analýzu situace Romů pouze částečné možnosti, jako východisko nám slouží teorie bludného kruhu sociální reprodukce. Němec (Němec a kol. 2010a: 15-22) na základě kvalitativních výzkumů romské edukace s využitím Katrňákovy (2004) koncepce vzdělanostních strategií jako konceptuálního východiska definuje tyto faktory romského selhání ve vzdělávacím procesu:

- *Faktor mravní normy a řádu*: odlišná socializace a přijímání mravních norem
- *Faktor romské cti*
- *Faktor pojetí času a jeho struktura*: není utvářen smysl pro časovou souslednost jako základ denního režimu a alespoň minimálního řádu
- *Faktor specifických prekonceptů*: odlišné představy o světě ovlivňující utváření významu o něm
- *Faktor citlivého vnímání odlišnosti*: nižší sebehodnocení spojené s uvědoměním si neplnohodnotného přijetí
- *Faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů*
- *Faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině*: relativně brzké mateřství
- *Faktor vzdělání*: nízká hodnota přisuzovaná vzdělání

Obrázek 2.2: Bludný kruh sociální reprodukce



Zdroj: Němec (Němec a kol. 2010a: 22)

Vzájemné působení faktorů vede k jejich reprodukci, kdy dítě na základní škole rezignuje na dobré výsledky ve škole a další vzdělání, dívky volí časně mateřství. Nová rodina se nachází v pozici nezaměstnanosti a nezaměstnatelnosti a děti opakují dráhu rodičů. Výše je tato skutečnost schematicky zachycena.

Nicméně Němec (2010) uvádí, že některé romské rodiny berou vzdělání jako možný zdroj emancipace, respektive jako zdroj získání lepšího sociálního statusu. Tento potenciál a různorodost romských rodin vnímají také aktéři veřejné politiky na různých úrovních. Vzdělání může být tedy nahlíženo jako mechanismus posilující sociální exkluzi, stejně jako nástroj inkluze.<sup>10</sup> A je potom otázkou jednotlivých škol a školských soustav měst, který mechanismus dokážou posilovat.<sup>11</sup>

## 2.6 LEGISLATIVNÍ RÁMEC A SPECIFICKÉ PRÁVNÍ POSTAVENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Všechny transformační kroky na úrovni školních institucí musí především odpovídat legislativnímu rámci, jehož znalost tvoří nezbytnou součást výzkumné agendy. Sociální exkluze není v právních normách zakotvena v takové podobě, v jaké je pojmána sociálními vědci. Legislativní odraz sociální exkluze jako nepřipustného společenského stavu je tak zachycen nepřímo v dílčích ustanoveních mezinárodních smluv a tuzemských zákonů. Mezinárodněprávní rámec nepřipustnosti sociální exkluze vychází především z dikce obecného zákazu diskriminace na základě chráněných důvodů (pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyku, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení).

Mezi základní mezinárodněprávní dokumenty upravující zprostředkovaně eliminaci sociálního vyloučení (zvláště v oblasti vzdělávání) patří tyto:

- čl. 14 **Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod** (zákaz diskriminace při užívání práv přiznaných touto úmluvou);
- čl. 1 **Protokolu č. 12 k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod** (všeobecný zákaz diskriminace při užívání každého práva přiznaného zákonem, zákaz diskriminace z jakéhokoli důvodu orgánem veřejné moci);
- čl. 21 **Listiny základních práv EU** (zákaz diskriminace);
- čl. 24 **Mezinárodního paktu o občanských a politických právech** (právo dítěte na ochranu bez jakékoli diskriminace ze strany jeho rodiny, společnosti a státu);
- čl. 10 **Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN** (právo dítěte na ochranu a pomoc bez jakékoli diskriminace před hospodářským a sociálním vykořisťováním);
- čl. 11 **Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN** (právo každého jednotlivce na přiměřenou životní

úroveň pro něj a jeho rodinu, zahrnující v to dostatečnou výživu, šatstvo, byt, a na neustálé zlepšování životních podmínek);

- čl.13 **Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN** (právo každého na vzdělání, které má umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti);
- čl. 28 **Úmluvy o právech dítěte** (právo na vzdělání na základě rovných možností).

Ústavní rámec zákazu diskriminace (a sociálního vyloučení) dále vymezuje **čl. 3 odst. 1 Listiny základních práv a svobod (č. 2/1993 Sb.)**, který zaručuje základní práva a svobody všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Zákonnou konkretizací tohoto ustanovení lze nalézt v **zákoně č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů**, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „antidiskriminační zákon“). Cílem antidiskriminačního zákona je zajištění rovných a spravedlivých vyhlídek všem jednotlivcům na přístup ke všem příležitostem, které se v dané společnosti nabízejí, především i na přístup ke vzdělávání a jeho poskytování (srov. ust. § 1 odst. 1 písm. i) antidiskriminačního zákona). Zákon zakazuje jak přímou, tak i nepřímou diskriminaci. Za **přímou diskriminaci** je považováno takové jednání, kdy s určitou osobou je zacházeno nepříznivým způsobem v porovnání se způsobem, jakým se zacházelo nebo by se zacházelo s jinými osobami v podobné situaci. A důvodem tohoto rozdílného jednání je konkrétní znak daných osob (chráněné důvody)<sup>12</sup>. Jádrem přímé diskriminace je tak rozdílné zacházení, kterému je jednotlivec vystaven, a musí zde být prokázána příčinná souvislost mezi méně příznivým zacházením a chráněným důvodem. Naopak **nepřímá diskriminace** odkazuje k neútrápnému předpisu, kritériu, či zvyklosti (tj. existenci určitého druhu požadavku uplatňovaného (sic) na všechny osoby, ale významně nepříznivě ovlivňuje skupinu definovanou „chráněným důvodem“, ve srovnání s jinými osobami v podobné situaci (srov. ust. § 3 odst. 1 antidiskriminačního zákona).

Pouze legislativa v oblasti školství a správy sociálního zabezpečení pracuje explicitně s konceptem sociální exkluze. Mezi základní legislativní pojmy patří sociální znevýhodnění (ve vztahu k zajištění institucionálního vzdělávání) a sociální vyloučení (v podmínkách sociálního zabezpečení a sociální práce). Každý úsek státní správy si tento termín vykládá v kontextu svých kompetencí. Sociální vyloučení coby „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*“ podle ust. § 3 odst. písm. f) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, se vykládá v rovině ekonomické a sociální (posuzuje se finanční zajištění rodiny, pobírání dávek v hmotné nouzi a dalších příspěvků, bytová situace atd.). Na druhou stranu sociální znevýhodnění jako původce speciálních vzdělávacích potřeb dítěte je interpretován ze strany úředníků veřejné správy v pedagogicko-psychologických intencích.

Sociální znevýhodnění je vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „*školský zákon*“) pouze ve vztahu k speciálním vzdělávacím potřebám dětí, žáků a studentů, tj. jako jedna kategorie z příčin školního selhávání. Mezi další kategorie, u nichž se předpokládají speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů, patří:

- *zdravotní postižení*  
(mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování);
- *zdravotní znevýhodnění*  
(zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání);
- *sociální znevýhodnění*  
(viz níže; srov. ust. § 16 odst. 1, 2, 3 školského zákona).

Ustanovení § 16 odst. 4 školského zákona rozpoznává tři skupiny sociálního znevýhodnění:

- *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy (materiální hledisko)*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova (sociálněpatologické hledisko)*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů (srov. § 16 odst. 4 školského zákona) (národnostně-etnické hledisko)*

Pro všechny děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami garantuje ustanovení § 16 odst. 6 školského zákona **právo na vzdělávání způsobem, který odpovídá jejich potřebám** při současném využití speciálních pomůcek, které jim takové vzdělávání umožní. Při hodnocení těchto žáků, jejich přijímání ke studiu i při jeho ukončování se vždy *přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění*. Cílem tohoto ustanovení je podpora začlenění dětí, žáků a studentů se *zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním* do „běžných“ tříd „běžných“ škol s tím, že při jejich vzdělávání bude využíváno takových forem a metod, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám.

V rámci základního vzdělávání kodifikuje **nástroje k odstranění sociálních a zdravotních bariér ve vzdělávání** pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami *vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů* ve formě:

- *podpůrných opatření* (dle ust. § 1 odst. 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) určených žákům se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají v režimu speciálního vzdělávání (formou individuální integrace, ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením, škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením):
- *vyrovnávacích opatření* (dle ust. § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) určených pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním:

**Tabulka 2.3: Nástroje k odstranění sociálních a zdravotních bariér ve vzdělávání**

Kompenzační nástroj:	Vyrovňovací opatření dle ust. § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.	Podpůrná opatření dle ust. § 1 odst. 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb.
Cílová skupina:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci se sociálním znevýhodněním</li> <li>• Žáci se zdravotním znevýhodněním</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci se zdravotním postižením</li> </ul>
Režim vzdělávání:	hlavní vzdělávací proud („běžné“ třídy, „běžných“ škol)	režim speciálního vzdělávání <sup>33</sup>
Formy opatření:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) pedagogické, speciálně pedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků</li> <li>2) individuální podpora ve výuce a v přípravě na výuku</li> <li>3) využívání poradenských služeb (na škole a mimo ni)</li> <li>4) individuální vzdělávací plán (IVP)</li> <li>5) asistent pedagoga</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání</li> <li>2) kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály</li> <li>3) zařazení předmětů speciálně pedagogické péče</li> <li>4) poskytování pedagogicko-psychologických služeb</li> <li>5) asistent pedagoga</li> <li>6) snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka</li> </ol>

Zdroj: Autoři

Speciální vzdělávací potřeby jsou zjišťovány na základě vyšetření školským poradenským zařízením (srov. ust. § 116 školského zákona a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školství). Za školské poradenské zařízení se považují dle ust. § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. **pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.**

Vyhláška č. 73/2005 Sb. proto dále **pro účely poskytování vyrovnávacích opatření** stanovuje další kritéria žáka se sociálním znevýhodněním, zejména za něj považuje:

- žáka z prostředí, kde se mu *nedostává potřebné podpory* k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a
- žáka znevýhodněného *nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*

Vzhledem k tomu, že školský zákon rozpoznává tři skupiny žáků s různým pozadím sociálního znevýhodnění, diagnóza sociálního znevýhodnění jako příčiny školního selhávání je snadno rozpoznatelná u skupiny žáků spadající podle ust. § 16 odst. 4 písm. b) a c) školského zákona – tj. *žáci v ústavní výchově nebo pod ochrannou výchovou* (např. děti žijící v dětských domovech apod.) *či děti cizinců a azylantů.*

V případě skupiny žáků, jejichž sociální znevýhodnění vychází z *rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožení sociálněpatologickými jevy*, indikace sociálního znevýhodnění klade vyšší nároky na posouzení jednotlivými školskými poradenskými zařízeními. Přesná kritéria pro diagnózu sociálního znevýhodnění žáka jako příčiny školního selhávání však nejsou žádným zákonným, ani podzákonným předpisem upravena. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015) uvádí, že „*při indikaci vyrovnávacích[...] opatření ve školském poradenském zařízení se[...] uplatňují nástroje diferenciatní diagnostiky ke zjištění příčiny speciálních či individuálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka, tedy i příčiny v důsledku sociálního znevýhodnění žáka.*“ Neexistence jednotného závazného pokynu specififikujícího kritéria/postup pro určování sociálního znevýhodnění vede k situaci, že si každé školské pedagogické zařízení stanovuje vlastní diagnostické nástroje.

Na základě telefonického šetření Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary - pracoviště Sokolov posuzuje sociální znevýhodnění dětí dle následujících ukazatelů:

- dvojjazyčnost v rodině
- dítě nenavštěvuje žádná předškolní zařízení



- dítě vyrůstá v „handicapované“ rodině - neúplné, početné
- negramotnost rodičů nebo zákonného zástupce
- nedostatečná stimulace dítěte v jeho přirozeném prostředí
- podle jeho dovedností a znalostí v závislosti na věku (zaostávání)

Pedagogicko-psychologická poradna Bruntál (do jejíhož obvodu spadají i žáci z Krnova) vypracovává doporučení žákům na základě *žádosti k vyšetření a dotazníku* vyplněného rodičem či zákonným zástupcem. Vzhledem k tomu, že odbory sociálních věcí při městských úřadech nemohou poskytovat citlivé údaje o poskytujících dávkách rodinám, je poradna odkázána na prohlášení rodičů uvedená v dotazníku. Informace získané přímo od rodičů poradna často ověřuje ve spolupráci s řediteli základních škol a asistentkami pedagogů. Mezi posuzovaná kritéria patří skutečnosti:

- dítě žije v sociálně vyloučené lokalitě
- rodina pobírá sociální dávky v hmotné nouzi
- jeden z rodičů je ve výkonu trestu odnětí svobody
- na základě expertní zkušenosti s dítětem

Z praxe pedagogicko-sociálních poraden v Sokolově a Bruntále vyplývá, že děti se sociálním znevýhodněním, které vyplývá z *rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením či ohrožením sociálněpatologickými jevy*, jsou diagnostikovány oficiálně minimálně (ve srovnání s dětmi-cizinci a dětmi s nařízenou ochrannou či ústavní výchovou). To však neznamená, že by řada ostatních žáků skutečně žádné vzdělávací potřeby neměla, jak vyplynulo s rozhovory s pedagogy základních škol v obou městech:

*„Já můžu zvednout telefon a říct máme tady takový a takový děti, protože jim to skutečně potom může pomoci. Ale ten rodič to musí podepsat. Musí dojít do ty poradny, musí s tím souhlasit. Ale musí pochopit, že to není nálepka, ale že z toho plynou různé možnosti podpory.“*

Na jedné straně rozpoznání speciálních vzdělávacích prostředků má pomoci žákům překonávat bariéry ve vzdělávání, na druhé straně samotná nutnost potvrzení o sociálním znevýhodnění z psychologicko-pedagogických poraden představuje překážky další. Jednak to v praxi znamenalo řadu bariér pro rodiče, musí vypsát žádost, objednat se do pe-

dagogicko-psychologické poradny, („jednak s dítětem v Sokolově, když jdete na poradnu, tak čekáte půl roku“), vyplnit dotazník a přijít s dítětem do poradny. Za další diagnóza sociálního znevýhodnění coby příčina školního selhávání žáka je silně stigmatizující. Zvláště je negativně pojmána u majoritní (české) části rodin ohrožených chudobou, jak ilustruje předešlá citace z provedených rozhovorů.

Především **přípravné třídy základních škol** byly výhradně určeny **pro děti** v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou **sociálně znevýhodněné** a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravných tříd vyrovná jejich edukační vývoj. Zařazení dětí do přípravných tříd základních škol bylo tak podmíněno rozhodnutím ředitele základní školy na základě **žádosti rodiče a doporučení pedagogicko-psychologické poradnou** (viz ust. § 47 školského zákona), což vede někdy do situace bez potřebného výsledku.

*„Je to obtížný vytipování, kdo je sociálně znevýhodněný, my jsme byli s panem ředitelem i s kolegyní docela dost naštvaní, protože my by jsme tu přípravku rádi otevřeli, ale pro ty odkladový děti, kdy třeba chlapeček (či) holčička se špatně socializují, ale on (by) musel mít ten papír; že je sociálně znevýhodněnej. A to nám docela vadilo. Ve školském zákonu to tak je.“<sup>14</sup>*

Přípravná třída základní školy mohla být zřízena jen, pokud se v ní bude vzdělávat minimálně 7 dětí.

*„A první rok, protože to bylo tak nějak narychlo, tak když se rozhazovaly sítě a potřebovali jsme nějaký ty děti. Ono jsme potřebovali minimálně 10, aby kraj zaplatil toho kantora a toho asistenta. Ono to může být od sedmi do patnácti, ale nezaplatili by nám celý úvazek. Takže ten první rok jsme jich sehnali málo, tak jsme to neotevřeli, tak až ten loňský rok jsme otevřeli při tom počtu patnáct a celkem se to osvědčilo.“*

Novelou č. 82/2015 Sb. školského zákona dochází ke změně a přípravné třídy základních škol mohou být zřizovány pro všechny děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Podmínka sociálního znevýhodnění dítěte pro jeho zařazení do přípravné třídy základních škol tak od 1. září 2015, kdy zmíněná novela nabývá účinnosti, odpadá. Minimální počet dětí pro zřízení přípravných tříd základních

34 škol byl na druhou stranu navýšen (srov. § 47 školského zákona ve znění zákona č. 82/2015 Sb.). Písemná doporučení pedagogicko-psychologických poraden tak již nadále nemusí obsahovat výhradně stigmatizující diagnózu sociálního znevýhodnění. Namísto toho písemná doporučení budou pouze odkazovat k důležitosti vzdělávání dítěte v přípravných třídách s ohledem na jeho vývoj, který může být zapříčiněn různými faktory, přičemž sociální znevýhodnění tak může být pouze jednou z mnoha.

Na závěr bychom zmínili určité úskalí vyplývající ze zmíněných definic. Zatímco klasifikace zdravotní postižení a zdravotní znevýhodnění se opírají o poměrně spolehlivou medicínskou či pedagogicko-psychologickou diagnostiku, u sociálního znevýhodnění je dle našeho soudu mnohem obtížnější vytvořit v diagnostice spolehlivý objektivní nástroj. Předchozí koncepty tematizující sociální aspekty edukace tento problém podtrhují. Problém sociálního znevýhodnění dalece přesahuje edukační proces, který se odehrává v konkrétní třídě, škole. Dalším problémem je zřejmá stigmatizace s touto diagnózou spojená. Nebude vnímána jako soud o nedostatku žáka, ale nedostačivosti celé rodiny. Daný jev není možné primárně vnímat v rovině individuální žák se sociálním znevýhodněním versus další aktéři edukace, ale je třeba ho vnímat primárně v rovině sociálních a kulturních souvislostí naznačených výše.

## 2.7 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA A DESIGN VÝZKUMU

Výzkumný design je celistvý proces výzkumu počínající konceptualizací, definicí výzkumných otázek, pokračující sběrem dat, jejich analýzou, interpretací a ústící v výzkumnou zprávu. Z jiného pohledu designové charakteristiky počínají širší filosofickou a teoretickou perspektivou a pokračují až ke kvalitě a validitě studie (dle Creswell 2007: 5). Teoretický background výzkumu jsme představili v předchozím textu. Z hlediska metodologického bychom mohli zvolený výzkumný design označit jako případovou studii, resp. dvě případové studie, jejíž hlavní charakteristikou je využití různorodého datového materiálu. Creswell případovou studii definuje jako: „Kvalitativní přístup, ve kterém výzkumník zkoumá ohraničený systém (případ) nebo více ohraničených systémů (případů) v čase skrze detailní a do hloubky mířící sběr dat zahrnující více

zdrojů informací (například pozorování, rozhovor, audiovizuální materiály, dokumenty a zprávy) a vytváří popis případu a na případě založených témat“ (Creswell 2007: 73). I v české metodologické literatuře je případová studie chápána jako svébytný přístup (design) kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedlová et al. 2007; Hendl 2005). Případové studie můžeme dělit dle typu sledovaného případu – zda zkoumáme jednotlivce (osoby), komunity, sociální skupiny, organizace či instituce, nebo události, role, vztahy. Jiným kritériem může být cíl a četnost případů, kdy můžeme zkoumat jeden nebo několik obdobných případů a cílem může být pouze prostý popis, pochopení případů, závěry, které přesahují daný případ (případy) či teoretizování v širším kontextu.

Cílem námi provedené případové studie je popsat průběh a výsledky transformace vzdělávacích soustav dvou měst – Krnova a Sokolova ve vztahu k problému odstranění sociální selektivity školské soustavy. Výzkum byl rozdělen do čtyř fází:

- **1. fáze:** Na počátku byla uskutečněna pilotní studie formou nestrukturovaných rozhovorů s relevantními komunikačními partnery (ředitelé škol, vedoucí školských odborů) a byly zpracovány sekundární datové a informační zdroje, které byly východiskem pro deskripci školských soustav obou měst a jejich proměn. Tyto sekundární zdroje představují korpus informací z údajů ze statistického úřadu, z dat dostupných na městských úřadech v Krnově a Sokolově a z dat poskytnutých Ústavem pro informace ve vzdělávání. Dále byly využity veřejně dostupné dokumenty, jako např. vyhlášky města a školní vzdělávací programy škol, případně jejich výroční zprávy apod. V obou městech působila Agentura pro sociální začleňování, a tak jsou dostupné její situační analýzy. Dílčím vodítkem pro pochopení současné situace obou měst je znalost jejich historie, a proto se pro rámcové zachycení jejich sociální historie (především od průmyslové revoluce a zrodu moderní společnosti) sáhlo k historiografickým zdrojům. Většinu takto získaných informací vytěžuje třetí a čtvrtá kapitola knihy.
- **2. fáze:** Na tento základní deskriptivní obraz navazovala první fáze kvalitativního dotazování, jejímž cílem bylo zjistit vnímání školské soustavy ve vztahu k sociální selektivnosti z pohledu různých typů respondentů (především

pedagogové, zástupci města, zástupci neziskového sektoru), jakož i jejich hodnocení změn skutečněných v nedávné minulosti. Poznatky z této fáze výzkumu jsou využity především ve čtvrté a šesté kapitole publikace.

- **3. fáze:** Poznatky kvalitativního výzkumu byly doplněny kvantitativním dotazníkovým šetřením, které bylo cíleno především na pedagogy základních škol, kdy předchozí kvalitativní dotazování bylo východiskem operacionalizace a tvorby výzkumných otázek. Bylo uskutečněno vyčerpávající šetření mezi pedagogickými pracovníky základních škol obou měst s návratností 84 % a počtem 317 analyzovaných dotazníků. Výsledky dotazníkového šetření shrnuje pátá kapitola.
- **4. fáze:** V poslední fázi proběhly ohniskové skupiny s pedagogy a rodiči jakožto poslední východisko interpretace výzkumných zjištění. Při tvorbě scénáře těchto ohniskových skupin bylo navázáno na zjištění z předchozích fází výzkumu. Zjištění jsou komentována především v šesté kapitole publikace. Dále bylo provedeno doplňkové dotazování v některých mateřských a středních školách.

Ač výzkum využívá kvalitativních i kvantitativních technik výzkumu, celková logika výzkumu vychází z kvalitativního paradigmatu: jeho cílem je důkladný popis a interpretace daného jevu. Určitým úskalím kvalitativního designu v případě komparativních analýz jsou jeho induktivní momenty, tj. takový přístup, kdy netestujeme předem navržené hypotézy, ale hypotézy spíše vytváříme. Výsledkem kvalitativně orientovaných studií jsou tzv. husté popisy a takové interpretace jednání aktérů, které přináší hlubší porozumění zkoumaných situací. Odvrácenou stranou tohoto přístupu jsou problémy s komparací případů, které často vykazují nikoli kvantitativní, ale kvalitativní odlišnosti. Různost induktivně vytvořených kategorií (a kódů při analýze dat) pak vede k tomu, že před sebou máme nejen různé situace, ale také jejich obtížně kompatibilní, i když validní a informačně bohaté popisy a interpretace dat. Kvalitativní (induktivní) výzkumnou logiku sledující tvorba i analýza dat z Krnova a Sokolova naráží na individuálnost situací v obou městech a je třeba ji kombinovat s více deduktivními postupy kvantitativního přístupu.

Mezi typické kvalitativní postupy patří také pozorování. Soudobá sociálněvědní analýza je výrazně orientovaná na slova, přitom mnoho lze zjis-

tit pohledem a pobytem v prostředí. V průběhu výzkumu jsme navštívili jak školy, tak prostory neziskových organizací nebo sociálně vyloučené lokality, kde je větší koncentrace sociálně znevýhodněných žáků. Ačkoli je vizuální sociologie minimálně od 70. let minulého století samostatnou subdisciplínou sociologického výzkumu, není (minimálně v českém) v empirickém sociologickém výzkumu příliš rozšířenou praxí, stejně jako je tomu se systematickým využíváním pozorování. Fotografie je rozšířená spíš v příbuzných oborech, jako je sociální a kulturní antropologie a etnografie. Samozřejmě lze najít výjimky i v rámci sociologie. Tak jako česká sociologie disponuje překladem učebnice vizuální sociologie (Sztompka 2007), vzniklo také několik původních fotografických sociologických projektů, např. z dílny P. Klvače a kol. (Klvač 2006, 2007, 2010, 2011, 2012), ve kterých je však těžiště spíš v samotných fotografiích než v sociologické analýze. Rozhodli jsme se pokusit zakomponovat metodu pozorování tím způsobem, že v našem výzkumu využijeme fotografie, které představují další formu datového materiálu a relevantní informace.

Součástí studie je využití fotografií profesora Slezské univerzity v Opavě Jindřicha Štreita, které vznikly v době realizace výzkumu v Krnově. Jeho kompetence nespočívá pouze ve fotografické odbornosti a zkušenostech. Má za sebou přibližně patnáctiletou praxi ředitele základní školy na severní Moravě v letech 1967-1982. Obě města v rámci svých transformačních kroků rušila základní školy, které byly označovány jako romské a sociální znevýhodnění je nezřídka propojováno s etnicitou, která je jeho multiplikátorem. Proto jsme se rozhodli s prof. Štreitem pro takové fotografování ve školách, doučovacích klubech, na hřištích i v rodinách, jehož svorníkem bude téma Romů, kterému se věnoval již v první fázi své tehdy ještě amatérské fotografické dráhy, kdy byl zaměstnán ve školství (Štreit 2006: 236). Ačkoli se tím téma, ke kterému cílí naše publikace, zdaleka nevyčerpává, zůstává jeho důležitou podkapitolou. Druhým podstatným omezením oproti tématu knihy je omezení na Krnov. To bylo dáno daleko více technickými a finančními možnostmi než konceptuálními důvody. Jedna zpáteční cesta ze Slezské univerzity do Sokolova a zpět do Opavy je přibližně tak dlouhá jako cesta z Prahy do Paříže (1030 km), ale trvá o trochu déle. Kvalitativní pozorování a terénní výzkum je časově náročný a jsou nezbytné opakované cesty do terénu. Myslíme si však, že toto omezení není zásadním nedostatkem. Publikované fotografie zobrazují na konkrétních krnovských kulisách sociální situace a fáze životního cyk-





*Popis ke snímku najdete na konci této kapitoly*

lu, které považujeme z hlediska našeho tématu za relevantní. Stejně tak mohly být nařoceny v Sokolově nebo také v jiném městě severozápadních Čech nebo severní Moravy. Druhý důvod leží v tom, že funkce fotografií v předkládané publikaci je dvojitá: Estetická a poznávací. Oddělit je od sebe je však možné pouze analyticky. Tak jako je v sociálních vědách neoddělitelně propojena forma a obsah argumentu, v případě obrazového přenosu významu je forma a obsah propojena ještě těsněji. Fotografie nesou kromě svých explicitních významů také řadu významů konotativních, které tabulky agregovaných dat neobsahují a ani obsahovat nemohou a vztahují se také k realitě přesahující rámec Krnova.

Publikované fotografie jsou jakýmsi uměleckým a dokumentárním pendantem naší sociologické analýzy, pendantem, který nese rukopis svého autora, jeho vidění sociální reality Krnova. Na druhou stranu nejsou i sociologickou stopu. Sociologové v malé míře, ale přece, vstoupili s určitými postřehy a přáními či doporučeními, do procesu tvorby fotografií. Daleko podstatněji vstoupili do výběru fotografií určených k publikaci. Každý popis reality je výběrem toho, co bude popsáno. Mapa, která by byla tak velká, jako zobrazovaná skutečnost, není mapou, ale kopií. Může být přesnou kopií, ale nedá se podle ní orientovat. V průběhu fotografování a výběru fotografií došlo k několikastupňovému výběru či redukci: prof. Štreit obdržel několik stručných požadavků, která témata sociologové považují za relevantní pro pozorování (školní třída, interakce žáků, žáků s učitelem, doučovací klub, rodinné prostředí, prostor k učení, volnočasové aktivity apod.), časově náročná fotografická práce v podobě opakovaných návštěv v terénu byla v režii fotografa.

Vznikl soubor, ze kterého jeho autor vybral téměř 1500 fotografií a předal členům výzkumného týmu. Z tohoto souboru vybíralo fotografie nezávisle na sobě pět výzkumníků participujících na výzkumném projektu: Jeden, který se podílel na sběru dat v Krnově i Sokolově; jeden, který se podílel na sběru dat pouze v Krnově; dva, kteří se podíleli na sběru dat v Sokolově; jeden, který neshlédal data v žádném z měst, ale je odborníkem v oblasti edukace romských žáků a podílí se na jiném publikačním výstupu celého výzkumného projektu. Fotografie byly vybírány vědeckými členy týmu z rozsáhlejší kolekce především s ohledem na reprezentaci určitých sociálních typů nebo ideálně typických (ve smyslu ideálního typu Maxe Webera) situací tak, aby přinášely určitou informaci o některých

38 charakteristikách edukačního procesu nebo jeho mimoškolním pozadí. Každý výzkumník vybral nezávisle na ostatních 15 až 30 fotografií. Kritériem pro užší výběr byla shoda dvou a více nezávislých výzkumníků na zařazení fotografie do publikace (podobně jako se postupuje při testech reliability při kódování). V případě, že došlo k výběru různých fotografií k jednomu tématu, klíčem k volbě byla společná diskuse. Fotografie, které měly pouze jednu individuální volbu, nebyly do publikace zařazeny.

Domníváme se, že pro některé čtenáře naší publikace bude tato informace „čitelnější“ než agregovaná data sociálních indikátorů. Zatímco číslce a statistiky jsou objektivizovanou formou informace, fotografie, respektive umělecká dokumentární fotografie je formou prožitku reality, a tudíž je daleko více subjektivní. Číslce a statistiky nám přinášejí redukovanou (tj. jenom tu, kterou lze převést na kvantifikovatelné veličiny), ale objektivizovanou informaci, prožitky a jejich reprezentace přinášejí významově bohatou (tj. plnější) informaci, která je zatížena subjektivismem. Každý přístup má své výhody a nevýhody. Zkombinování obou základních metodologických přístupů a využití různorodých technik sběru a tvorby dat včetně přináší mnohem bohatší informaci o zkoumaném problému než pouze spolehnout se na jednu nebo druhou techniku, byť realizovanou v extenzivní podobě (např. skutečnění plně reprezentativního kvantitativního dotazníkového šetření mezi obyvateli nebo etnografické studie participativního typu). Svým úsilím vědomě navazujeme na tu z tradic české sociologie, která se snaží o komplexní studium sociálních jevů.<sup>13</sup>

#### **Bydlení a osobní prostor na učení (fotografie na str. 14, 16 a 22):**

*Pořízení si vlastního bydlení a provozní výdaje za bydlení tvoří asi nejpětší díl standardních životních nákladů ve většině evropských společností bez ohledu na to, že v bytových podmínkách různých domácností panují velké rozdíly. Fotografie v této kapitole zobrazují dvě pravděpodobně romské rodiny žijící v rozdílných bytových poměrech. Zvolené snímky nabourávají dva stereotypy panující v české společnosti. Tím prvním je předpoklad, že Romové jsou nediferencovaný celek s podobnou životní úrovní, možnostmi a aspiracemi. Tím druhým je předsudek, že „oni peníze na vzdělání dětí mají, ale nedají“. Snímky nám ukazují, že zatímco v jednom prostředí má každé dítě k dispozici svůj vlastní psací stůl, u kterého si může dělat domácí úkoly, v jiném prostředí by se jednalo nepochybně o luxus, který může jen stěží patřit mezi priority plánování bytového prostoru a výdajů za domácnost. Je třeba se spokojit se společným jídelním stolem případně konferenčním stolem v obývací místnosti, který však pravděpodobně nebyl do domácnosti dopraven z obchodního domu Ikea. Naše snímky sice zobrazují romské rodiny, protože těžší terénní práce a zájmu fotografa bylo ve fotografování Romů, nicméně totéž platí i pro rodiny neromské.*

#### **Fotografická práce (fotografie na str. 36 a 37):**

*Součástí našeho výzkumu bylo využití fotografie jako výzkumného nástroje. Možností výzkumného využití fotografií je celá řada. Základní rozdíl spočívá v tom, zda je fotografování součástí výzkumného procesu, nebo zda se využijí fotografie vzniklé původně za jiným účelem. V prvním případě může držet fotoaparát výzkumník, nebo lze o pořízení fotografií požádat respondenty výzkumu. V našem výzkumu jsme se rozhodli využít možnosti zapojit do výzkumného procesu fotografa a profesora Slezské univerzity Jindřicha Štreita. Prof. Štreit realizoval sérii focení především romských žáků ve školách, doučovacích klubech, domácnostech. Jeho fotografie zachycují také dospělé v jejich vlastních bytech nebo v sousedském prostředí. Fotografování probíhalo na různých místech Krnova, mj. i v tzv. sociálně vyloučených lokalitách. Prof. Štreit v 60. a 70. letech 20. století působil jako ředitel základní školy, než byl z politických důvodů za své (poměrně nepolitické) fotografie komunisty krátce uvězněn a odsunut na státní statek, takže je zde i nemalá osobní kompetence k pohybu a fotografování ve školském prostředí. Ze souboru celkem asi 1500 snímků, které se nám staly doplňkem krnovského terénního pozorování, jich v předkládané knize uveřejňujeme jen několik. Tyto dva snímky jsou jakýmsi zrcadlem, kde se stal součástí zobrazení samotný fotograf nebo upoutávka na probíhající focení, ze kterých si čtenář může trochu doplnit představu o tom, jak fotografování v terénu probíhá.*

## POZNÁMKY KE KAPITOLE [2]

- 3 Použité zkratky patří k těmto zemím: Belgické království BE; Bulharská republika BG; Česká republika CZ; Dánské království DK; Spolková republika Německo DE; Estonská republika EE; Irsko IE; Řecká republika EL; Španělské království ES; Francouzská republika FR; Italská republika IT; Kyperská republika CY; Lotyšská republika LV; Litevská republika LT; Lucemburské velkovévodství LU; Maďarsko HU; Republika Malta MT; Nizozemské království NL; Rakouská republika AT; Polská republika PL; Portugalská republika PT; Rumunsko RO; Republika Slovinsko SI; Slovenská republika SK; Finská republika FI; Švédské království SE; Spojené království Velké Británie a Severního Irska UK; Islandská republika IS; Norsko NO; Švýcarsko CH; Chorvatská republika HR.
- 4 Tato definice plně koresponduje s definicí sociálního vyloučení používanou státní správou (srov. MPSV 2014: 4).
- 5 Katrňák (2004) také podává ucelený přehled jednotlivých teorií vzdělanostní reprodukce.
- 6 Zejména ve vztahu k dnešní situaci ve vysokém školství je nutno dodat, že dle zmiňovaných autorů nejde jen o hierarchii stupňů vzdělání, ale také o hierarchii vysokoškolských oborů. Nerovnost se netýká jen stupně vzdělání, ale také vysokoškolské obory se liší mírou prestiže.
- 7 Obsahuje tedy jak hodnoty dominantních vrstev, tak jejich interpretaci světa.
- 8 Tato myšlenka se objevuje například u strukturalistů či rakouského filozofa L. Wittgensteina, Bernstein vychází z teorií kulturního antropologa Sapira.
- 9 K tomu také viz metodologické obtíže popsané v podkapitole 3.4 v empirické části.
- 10 V tomto ohledu tento pohled nabízí více optimismu než koncepce kultury chudoby.
- 11 Daný pohled je pohledem „zvenku“, perspektivou většinové společnosti, o pohled „zevnitř“ se snaží etnografická studie *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (Bittnerová, Doubek, Levínská 2014), která více tematizuje obsah romské kultury ve vztahu ke škole.
- 12 Za chráněné důvody se považuje dle ust. § 2 odst. 3 antidiskriminačního zákona *rasa, etnický původ, národnost, pohlaví, sexuální orientace, věk, zdravotní postižení, náboženské vyznání, víra, světový názor*.
- 13 Kurzívou v uvozovkách jsou v textu znázorněny citace pocházející z analyzovaných přepisů rozhovorů.
- 14 O komplexní studium sociálních jevů využívající vedle objektivních technik kvantitativní sociologie také umění, sociální introspekci nebo nové komunikační technologie (tehdy film) usilovali v meziválečné době představitelé brněnské sociologické školy (srov. Janák, 2013).





# [3]

## HISTORICKÁ A SOCIODEMOGRAFICKÁ CHARAKTERISTIKA OBOU MĚST A JEJICH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ

Standardním prvním krokem případové studie před vstupem do terénu je vytvoření základního obrazu o zkoumaných případech z existujících datových zdrojů (tzv. desk research). Právě načrtnutí takového obrázku je věnována tato kapitola. Její první část (3.1) tvoří stručný pohled do historie obou měst ukazující, do jaké míry se vývojové trajektorie obou měst po stránce sociální historie překrývají. Na ni navazuje přehled hlavních sociodemografických charakteristik obou měst z pohledu soudobého, tj. s využitím aktuálních údajů ze statistického úřadu. Formou komentovaných tabulek přináší podkapitola (3.2) srovnání obou měst navzájem co do složení obyvatel podle pohlaví, věku, vzdělání, ekonomické aktivity, dojíždění za prací a vzděláním, podle typu domácností a bydlení a zasažuje stručně tyto údaje do kontextu krajských, případně i celorepublikových průměrných hodnot. Protože základní obecné pozadí našeho zájmu o transformaci školských soustav obou měst tvoří problematika sociální exkluze a inkluze, samostatná podkapitola (3.3) pojednává na základě dostupných výzkumných zpráv o sociálně vyloučených lokalitách v obou městech.

Dvě poslední podkapitoly se věnují školství a tvoří předstupeň detailnějších analýz transformace školských soustav, jež následují v dalších částech knihy. První z nich (3.4) mapuje za použití kvantitativních údajů velikost kapacit a naplněnost především základních škol, ale i škol mateřských. Přináší základní údaje o počtech žáků základních škol opakujících ročník a vyjadřuje se k důležitému (z pohledu inkluze), ale metodologicky problematickému tématu vývoje počtu žáků ve speciálním školství. Poslední podkapitola (3.5) přináší analýzu školních vzdělávacích programů s ohledem na téma inkluze žáků a inkluzivního vzdělávání.

### 3.1 STRUČNÝ POHLED DO HISTORIE OBOU MĚST

#### 3.1.1 *Krnov*

Krnov je obec v Moravskoslezském kraji, v okrese Bruntál, na hranicích s Polskem, ležící na řece Opavě. Poloha v relativně menší nadmořské výšce i v blízkosti vodního toku znamenala, že do míst současného Krnova pronikalo obyvatelstvo už před 30 000 lety. Nejstarší záznam o městě je pravděpodobně z roku 1240 a hovoří se zde o újezdu zvaném lidově Kyrnow, který se nachází v kraji holasovickém. V této době je Krnov součástí Opavska, které patří Přemyslovcům, v němž po sporech vládl od r. 1281 Mikuláš Opavský, který si zvolil Cvilín za své sídelní místo (Blucha 1969: 12 – 13).

Rokem 1318 se stalo Opavsko samostatným knížectvím, čímž začíná i pro Krnov vyvazování se z Moravy a postupný přechod ke Slezsku. Od r. 1377 existovalo Krnovsko jako samostatné knížectví, což se odrazilo na vzniku jednotlivých správních úřadů. V průběhu 15. století změnil Krnov několikrát svého majitele. Během husitských válek se slezské stavy nepřidaly na stranu husitů. Během reformace se velká část Slezska zřekla katolicismu. Po porážce na Bílé hoře v r. 1620 bylo město Habsburky zkonfiskováno. Třicetiletá válka ale zuřila dále a v letech 1642 až 1645 se před městem několikrát objevila švédská vojska, která Krnov v listopadu roku 1645 obsadila (Blucha 1969: 15 a 20).

Dalším významným zlomem se stala válka o dědictví rakouské, během níž vpadl pruský král Friedrich II. v roce 1740 do Slezska a velkou část této habsburské provincie obsadil. V důsledku cášského míru, který vál-

42 ku ukončil, bylo 9/10 Slezska odstoupeno Prusku a z původně vnitrozemského Krnova, se stalo pohraniční město. Rakouské Slezsko zůstalo jenom malým zbytkem původně velkého území, takže i hospodářské vazby se musely začít orientovat na Moravu, s jejímž územím byl zbytek Slezska, včetně Krnova, několikrát správně sloučen. V roce 1779, během okupace města pruským vojskem za tzv. Bramborové války, město vyhořelo a je možné, že požár byl založen úmyslně.

S přelomem 18. a 19. století se v Krnově začalo rozvíjet soukenictví a lněný průmysl a brzy se stalo město jedním z velkých středisek textilnictví. V roce 1826 55% všech řemeslníků v Krnově se věnovalo tomuto odvětví. K roku 1834 žilo ve městě celkem 5 456 obyvatel, byla zde farní škola a špitál. Mimo textilnictví se obyvatelé věnovali běžným řemeslům, jako řeznictví, pekařství, či obuvnictví. Zajímavostí je, že ve městě bylo 162 domů s varným právem. Ale se 40. lety 19. století přišla krize na pláteníky a mnoho jich muselo hledat obživu na stavbě silnice Opava - Krnov. Ztráta zaměstnání vedla koncem roku 1847 k demonstracím a bouřím dělníků, ale vše bylo pak překryto erupcí revoluce roku 1848 (Blucha 1969: 28 – 30).

Ve 2. polovině 19. století zažil textilní průmysl další rozvoj a došlo i na mechanizaci výroby, když se zavedly parní stroje. Dalším odvětvím, které vzkvétalo, bylo varhanářství a také potravinářské provozy byly zastoupeny ve městě. Nadále ale zůstalo hlavním odvětvím textilnictví, v jehož továrnách pracovalo v Krnově až 3 000 dělníků, z nichž mnozí byly děti a ženy. V roce 1890 žilo v Krnově 4 100 dělníků. O významu Krnova svědčí i to, že při správním reformě v roce 1849 bylo město určeno jako okresní (Blucha 1969: 36).

Velkým průlomem bylo v letech 1872-1873 otevření železničního spojení Krnov - Opava, Krnov - Jindřichov a Krnov - Hlubčice, které ještě dále provázalo Krnovsko se zbytkem monarchie. Dalším významným počinem v oblasti komunikace se stal v r. 1890 zisk telefonního připojení (Blucha 1969: 34).

Zlomem se stal konec 1. světové války. I zde proběhl bouřlivě a hlavně německé obyvatelstvo se jenom nerado smířilo s faktem, že má dále žít v novém státě. Sociální podmínky byly velice obtížné zejména pro

dělníky. Ti byli zasaženi zhroutením klasických obchodních vztahů k Německu, takže to znamenalo i problémy pro zdejší podniky. Rok 1918 znamenal velkou změnu národnostní struktury obyvatelstva, když do původně hlavně německého osídlení přišlo množství Čechů, kteří zde prvně vytvářeli novou státní správu. I přesto byl kraj dominantně německým a žilo zde jenom 5% Čechů. K roku 1921 žilo v Krnově podle sčítání obyvatelstva celkem 21 129 lidí. Hospodářská situace se v polovině 20. let uklidnila, ale s úderem velké hospodářské krize se i zdejší obyvatelstvo muselo smířit s uzavíráním provozů a nezaměstnaností. V této době také můžeme vysledovat i úbytek obyvatelstva. Tíživé sociální podmínky i nacionální agitace vedly ve 2. polovině 30. let k nástupu SdP a po mnichovské konferenci bylo Krnovsko začleněno do Říše. Konec německé správy přišel 6. května 1945, kdy sovětská vojska vstoupila do města, jež bylo ale již předtím cílem bombardování, takže mnoho budov bylo v něm poškozeno.

Konec války a nástup nové etapy dějin znamenal ale značné obtíže. Zejména boje na konci války znamenaly, že na Krnovsku bylo poškozeno nebo zničeno až 50% všech domů. O škodách, které Krnovsko utrpělo, svědčí i fakt, že do r. 1960 byla téměř zastavena všechna nová výstavba (Zapletal 1969: 84). Konec války znamenal také velkou změnu ve složení obyvatelstva, jelikož většina Němců byla vystěhována, ale místo nich nedošlo dostatečné množství nových osídlenců, takže v Krnově v roce 1947 žilo 16 335 lidí, tedy asi o 10 000 méně než v roce 1939. Národnostní změna obyvatelstva byla tak velká, že po odsunu žilo v celém okrese Krnov pouhých 387 Němců (Zapletal 1969: 93 – 95).

Odsun znamenal také nutnost nového dosídlení kraje. Příchozí nebyli jenom Češi, ale pocházeli i z řad jiných národností žijících v ČSR. K roku 1950 žilo ve městě z 18 666 obyvatel 1 276 Slováků, 42 Rusů, 159 Poláků, 363 Němců 18 Maďarů a 146 příslušníků jiných národností. V roce 1961 zde žilo 21 493 obyvatel, z toho 1 139 Slováků, 38 Rusů, 107 Poláků, 358 Němců, 34 Maďarů a 1 918 jiných. Do počtu obyvatel se musí ještě započítat 2 500 Řeků, kteří nebyli občany ČSR, tudíž nebyli zahrnuti do oficiálních statistik, ale na území města žili od r. 1950, kdy jejich rodiny utekly z Řecka po vítězství pravice v občanské válce. V roce 1966 byl procentuální podíl populace v Krnově následující: 82% Češi, 9% Slováci, 7,7% Řeci, 1% Němci 0,3% ostatní národnosti (Zapletal 1969: 96 – 97).

Ve správě došlo k několika proměnám po roce 1945. Krnov byl nejprve součástí Ostravského kraje a od roku 1960 Severomoravského kraje. Při další správní reformě byl název kraje změněn na Moravskoslezský. Došlo ovšem k jeho degradaci z pozice okresního města, když byl v roce 1960 krnovský okres zrušen a město se stalo součástí okresu Bruntál.

Velká část populace byla zaměstnána v textilnictví a zemědělstvím a lesnictvím se živila jenom menšina obyvatel. Velký význam zato měl průmysl varhanářský. Menší zastoupení měl průmysl potravinářský a pak dřevařský. Tento obraz se uchoval vesměs neporušený až do roku 1989, který i pro Krnov znamenal velké změny.

Jednou ze změn byl počátek vysídlování kraje, který postihl i Krnov, který tak měl k roku 2001 25 924 obyvatel. Změnilo se i složení obyvatel, když počet dětí od 0 do 14 let činil v roce 2001 pouze 4 391, což bylo jenom o 7 víc než počet vrstvy 60 let a výše, jichž bylo 4 384 (Kol. 2002: 3). I po přelomu milénia klesá absolutní počet obyvatel města, jichž v roce 2010 bylo 24 940, ale v roce 2014 již jenom 24 315. Proměnilo se opět i národnostní složení obyvatelstva, které k roku 2012 činilo 89,40% Čechů, 2,81% Moravanů, 0,80 Slezanů, 2,46% Slováků, 0,29% Romů, 0,36% Poláků, 0,38% Němců, 0,03% Rusů, 0,07% Ukrajinců, 0,08% Vietnamců, 1,79% jiných a 1,53% zůstalo nezjištěno. Zároveň se ještě více prohloubil rozdíl mezi vrstvou nejstarších a nejmladších, která je v r. 2012 již zřetelně vychýlená pro vrstvu 65+ (odhad online. cz. Znalecký ústav 2015).

S uzavíráním některých významných průmyslových provozů se zvedl ve městě a okolí i podíl nezaměstnaných, jichž bylo v roce 1998 10%, v roce 2000 již 11,6%. Tento trend je dále setrvalý a na konci roku 2012 bylo nezaměstnáno 18% obyvatel. Toto číslo do konce roku 2014 kleslo na 12,5%. Oproti letům před revolucí je mnohem menší podíl obyvatel nyní zaměstnan přímo ve výrobě, ale zato se zvedl podíl lidí pracujících ve službách (odhad online. cz. Znalecký ústav 2015).

### 3.1.2 Sokolov

Město se nachází na soutoku Ohře a Svitavy v relativně nízké nadmořské výšce cca 401 metrů uprostřed Sokolovské pánve. Podle legendy je původ názvu města odvozen od záliby místního rytíře, který po návratu

z křížové výpravy se po ztrátě nejbližších usadil na soutoku dvou řek, kde začal vyrážet na lov se svými cvičenými sokoly. A právě podle sokolů, jež zde měl rytíř chovat, se odvozuje městský znak i jméno obce.

První zmínka o Sokolově pochází z roku 1279, kdy je město zmíněno v souvislosti se šlechtickým rodem Nothaftů, což byl rod pocházející původem z Německa, který se na Chebsku usadil během kolonizace pohraničí. Původní obyvatelstvo bylo totiž etnicky slovanské, ale během 13. století za vnitřní kolonizace byly zejména pohraniční horské oblasti dosídleny kolonisty z německých zemí a tento rod pravděpodobně patřil mezi ně. Tito kolonisté proměnili etnický charakter pohraničí a bývalé slovanské obyvatelstvo se stalo v kraji minoritou (Místopisný průvodce 2015).

Po husitských válkách připadlo město šlechtickému rodu Šliků. Zasloužil se o to Kašpar Šlik, který za věrné služby králi Zikmundu Lucemburskému obdržel panství na Chebsku, Loketsku, ale i na Slovensku, či v severní Itálii. Město Sokolov se stalo součástí jejich panství v roce 1435, ale soužití nebylo klidné, neboť vztahy mezi panstvem a měšťany přerůstaly místy až k otevřenému nepřátelství. Silně na město dopadla reformace, jelikož katolicismus zde velice rychle byl vystřídán protestanstvím a páni Šlikové patřili po celou dobu 16. století mezi významné představitele nekatolických konfesi. Po vzpouře českých stavů v roce 1618 se i Šlikové přidali na stranu Friedricha Falckého, ale po porážce na Bílé hoře museli ze země uprchnout. Během trvání třicetileté války se přes kraj prohnaly boje ještě mnohokrát a Sokolov nadále těmito boji těžce strádal. Třicetiletá válka také stejně jako ve zbytku českých zemí zdevastovala i populaci, když v Českém království poklesl počet obyvatel v souvislosti s válkou o celou 1/3 (Místopisný průvodce 2015).

Za svůj podíl na povstání byly majetky Šliků zabaveny, představitelé rodu uprchli do zahraničí a Sokolov se stal majetkem rodu Nosticů. Ti zůstali během povstání věrni Habsburkům a za to byli odměněni možnostmi získat majetky jiných rodů. V roce 1620 koupili i Sokolov. Během jejich vlády ve druhé polovině 17. století bylo město po válce obnovováno a došlo k výstavbě kapucínské kláštera, přestavbě kostela i k dalším stavebním úpravám. Město v rámci rekatolizace bylo očištěno od všech protestantů, kteří buď uprchli, nebo konvertovali, a v Sokolově též zakořenil silný mariánský kult, který se projevil i ve stavebnictví.

Hlavním zdrojem obživy pro místní bylo v 18. století zemědělství, významnou roli zde hrálo chmelářství. Jenom v okolí města stálo na 100 ha chmelnic. Tato tradice ale během tohoto století začala být nahrazována průmyslovými odvětvími, jelikož došlo k objevení velkých ložisek uhlí v okolí Sokolova, což podnítilo podnikatelské ambice. Proměna hospodářského charakteru města je spojena do velké míry se jménem Johanna Davida von Starcka, který na přelomu 18. a 19. století zahájil průmyslovou výrobu kyseliny sírové k bělení látek, k čemuž užíval i uhlí z dolů na Sokolovsku. V této době se město proměnilo v moderní sídlo a v jeho okolí vyrostlo množství menších provozů. Sokolov také strhl počátkem 19. století městské hradby, čímž byl umožněn jeho další růst. Ten byl podnícen ještě více po výstavbě silnice z Chebu do Karlových Varů.

Po revoluci v roce 1848 byl Sokolov vybrán jako sídlo okresu. Vzestup Sokolova byl ještě dále zvýrazněn v roce 1870, když byla do města natažena tzv. Buštěhradská dráha, železnice spojující uhelné oblasti západních Čech a Krušných hor s Prahou, čímž získalo město spojení s centrálními oblastmi Čech. Jistým zpomalením rozvoje byly dva velké požáry, které v letech 1873 a 1874 zachvátily město a jež zničily na 135 domů. Jejich následky ale podnítily velký stavební boom, takže do konce dekády byly nejhorší následky požárů odstraněny. Město se na konci 19. století stalo hlavně průmyslovým centrem, když postupně zanikly poslední chmelnice v jeho okolí (Místopisný průvodce 2015). Vzestup města je možné dokumentovat na počtu obyvatel Sokolova a nejbližších vesnic. V roce 1869 zde žilo 4 370 lidí, zatímco v roce 1880, tedy po obou velkých požárech, 5 250 osob. Tento počet se do počátku století zvýšil na 8 679 a v předvečer 1. světové války žilo v Sokolově a přilehlých vsích již přes deset tisíc obyvatel (Růžičková 2006: 362 – 363). Během 19. století došlo k vzrůstu obyvatel jiného než katolického vyznání a v roce 1910 bylo v Sokolově evidováno 248 Židů a ve městě byla vystavena postupně jak synagoga, tak i evangelický kostel. Dominantní zastoupení zde mělo nadále německé etnikum, ale počátkem 20. století se objevují i první české spolky.

Rozpad monarchie se odrazil i na Sokolově. Po válce patřil Sokolov krátce k provincii Deutschböhmen, která byla vyhlášena ve Vídni a jejímž centrem se stal Liberec. Vzbouřené pohraničí ale již brzy ob-

sadila československá vojska, což se ale v případě Liberce a Litoměřic neobešlo bez obětí. Tyto tragédie na dlouhou dobu zkomplikovaly vztahy mezi místními Němci a novým československým státem. Krátké uklidnění nastalo v polovině 20. let a je spojeno s hospodářským vzestupem. V této době v Sokolově žilo dominantně německé obyvatelstvo, k české národnosti se hlásilo 351 obyvatel a 7 k židovské. Avšak velká hospodářská krize udeřila i na Sokolov, což jen přispělo k radikálním náladám mezi německým obyvatelstvem, které bylo krizí těžce zasaženo. To se odrazilo zejména v oblíbě Sudetoněmecké strany, která ve volbách v roce 1935 získala v okrese Sokolov většinu, což znamenalo velkou změnu, jelikož všechny volby od roku 1920 v okrese vždy ovládla Německá sociálně demokratická strana. Po podpisu Mnichovské smlouvy v září 1938 došlo k vystěhování mnoha Čechů a Židů a samotný Sokolov se stal součástí Třetí říše. Během války bylo město několikrát bombardováno. Nejhorší nálet se odehrál až na samotném sklonku války v dubnu 1945, když během něj bylo zničeno na sedmdesát domů a zemřelo přes 80 obyvatel Sokolova. 7. května do města vstoupily americké jednotky.

Po bombardování a bojích na konci války bylo město ze značné části poničené a až 25% všech domů bylo zničeno nebo poškozeno. V důsledku Benešových dekretů došlo k vystěhování většiny německého obyvatelstva, což zcela zásadně změnilo národnostní strukturu Sokolova. Celkem bylo z města odsunuto, společně i s uprchlíky, kteří doputovali do Sokolova na konci války, přes 8 000 Němců. Zatímco v roce 1930 zde žilo 12 647 obyvatel, v roce 1950 již pouze 9 777 (Růžičková 2006: 362 – 363). Zcela ve městě převládlo české obyvatelstvo, které sem bylo lákáno i na uvolněné majetky odsunutých Němců. Početění města bylo zpečetěno v roce 1948, kdy se úřední název města změnil z Falknova na Sokolov.

Během období komunismu se město stalo jedním ze středisek průmyslu. Ve městě působily Sokolovské strojírný. Dominantní se ale stalo hornictví, které zaměstnávalo velkou část mužské populace Sokolova. V roce 1945 bylo v provozu 39 hlubinných dolů a 15 malolomů. Během pozdějších let se ale těžba přeorientovala na povrchové získávání hnědého uhlí. Jedním z hlavních zaměstnavatelů se stal podnik Hnědouhelné doly a briketárny Sokolov, pod nějž spadalo

šestnáct národních podniků. Se vzestupem významu hnědého uhlí a utlumováním hlubinné těžby, poslední hlubinný důl byl zavřen v roce 1991, došlo i k devastaci krajiny a těžkému poškození životního prostředí na Sokolovsku. Těžba hnědého uhlí kulminovala, i přes devastující zásahy do krajiny, v 80. letech 20. století. V důsledku povrchové těžby zaniklo více než 20 obcí. Ale těžba si žádala stále větší počet pracovních sil, takže počet obyvatel neustále stoupal a zatímco v roce 1961 měl Sokolov 18 041 obyvatel, tak v roce 1980 již 24 763 (Růžičková 2006: 362 – 363).

Zcela zásadním zlomem byl pro Sokolov rok 1989. Došlo k zavření některých provozů a také k propouštění zaměstnanců. Toto propouštění mělo těžké důsledky pro zaměstnance, kteří pracovali v podnicích po dlouhé roky a po jejichž propuštění během 90. let již nebyla vysoká šance na nalezení dalšího zaměstnání. V důsledku úbytku pracovních příležitostí se město potýkalo s problémem poklesu obyvatel, v roce 2001 žilo v Sokolově a jeho místních částech 25 081 obyvatel, ale v roce 2011 již jenom 23 347. Odcházejí často mladí a vzdělaní obyvatelé, což poškozuje i věkovou strukturu města. V roce 2013 mělo město 23 879 obyvatel, z toho 14,79 % ve věkové skupině 0 až 14 let, 68,43 % 15-64 let a 16,78 % 65 let a více. Národnostní struktura města byla na konci roku 2013 nadále dominantně česká, když se k této národnosti hlásilo 86,32 % obyvatel. Významnými menšinami jsou Slováci (4,86 %), Němci (3,44 %) a Romové (1,21 %). S odlivem mladých se propadla i porodnost, takže v roce 2004 se přirozený přírůstek obyvatel zastavil (odhad online.cz. Znalecký ústav 2015).

Velkým problémem se stala vzdělanostní struktura obyvatelstva, jelikož k roku 2001 mělo 22,4% mužů a 32,1% žen jenom základní vzdělání a výuční list bez maturity dalších 44,2% mužů a 32,1% žen. Pouze 7,4% mužů a 5,2% žen bydlících v Sokolově mělo vysokoškolské vzdělání. Vzhledem k těmto negativním trendům a nedostatečné nabídce práce dochází v Sokolově k dlouhodobé nezaměstnanosti některých obyvatel. Ta byla na začátku roku 2006 přes 13% a toto číslo se postupem let změnilo jenom mírně, v roce 2013 to bylo 10,90% a na počátku roku 2014 9,80% nezaměstnaných. Dalším z průvodních jevů této situace je vytváření ghett a nárůst počtu kriminálních činů (odhad online.cz. Znalecký ústav 2015).

### 3.1.3 Srovnání vývoje Krnova a Sokolova

Obě města si prošla podobným vývojem, byla založena v průběhu 13. století a během kolonizace se dominantním etnikem stali Němci. V průběhu reformace během 1. poloviny 16. století se obyvatelé obou měst rychle přiklonili na stranu protestantismu. Během stavovského povstání (1618 - 1620) se vrchnost obou měst přidala na stranu Friedricha Falckého a po jeho pádu jim byla města zkonfiskována.

Během 19. století se obě města stala významnými centry průmyslu. V obou městech fungovaly velké provozy, které zaměstnávaly značnou část místní populace. Obě města jsou také na periferii českého státu (jakkoliv v případě Krnova tomu tak je v důsledku slezských válek ze 40. let 18. století), takže dopravní dostupnost je komplikovaná.

V případě Krnova a Sokolova se jedná o města, která na počátku 20. století byla nadále obývána většinou Němci, což příliš nezměnil ani vznik ČSR v roce 1918. Obě tak byla těžce zasažena odsunem po skončení 2. světové války, když z původního obyvatelstva zůstal většinou jenom zlomek. Během dosídlování tak došlo k významným zásahům do struktury místní populace. Do pohraničí přicházelo hlavně české a slovenské obyvatelstvo, které zde nikdy dosud nemělo významnější zastoupení.

V období komunismu byla obě města průmyslovými centry a většina jejich obyvatel byla nějak spojena s průmyslovými podniky. Populace v tomto období rostla a to nejenom díky přirozené natalitě, ale i v důsledku vnitrostátní migrace. V obou městech byly velké průmyslové podniky významnými zaměstnavateli pro celý region. O to větší dopad na místní ekonomiku a populaci měly změny po roce 1989. Došlo k zavírání neefektivních provozů a k masovému propouštění zaměstnanců. To nejhůře dopadlo na osoby s nízkým vzděláním, kde byla jenom malá šance na uplatnění v jiném odvětví.

Porevoluční vývoj je v obou městech spojen hlavně s vysokou nezaměstnaností, odchodem kvalifikovaných pracovních sil mimo region a znatelným úbytkem obyvatelstva.

### 3.2 SROVNÁNÍ ZÁKLADNÍCH SOCIODEMOGRAFICKÝCH CHARAKTERISTIK

Z tabulek č. 3.1 a 3.2 je patrné, že obě města mají podobný počet obyvatel, Krnov 24 008 a Sokolov 23 347, obdobně je také složení dle pohlaví. Rozdílný je počet ženatých, vdaných, který je vyšší v Krnově, oproti počtu svobodných a zejména rozvedených obyvatel, kterých je naopak více v Sokolově.<sup>15</sup>

**Tabulka 3.1: Obyvatelstvo podle pohlaví a rodinného stavu v Krnově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
<b>Obyvatelstvo celkem</b>		24 008	100	11 455	100	12 553	100
<b>Z toho rodinný stav</b>	svobodní, svobodné	9 585	40	5 146	45	4 439	35
	ženatí, vdané	9 500	40	4 725	41	4 775	38
	rozvedení, rozvedené	3 053	13	1 297	11	1 756	14
	vdovci, vdovy	1 844	8	274	2	1 570	13

Zdroj: Český statistický úřad

**Tabulka 3.2: Obyvatelstvo podle pohlaví a rodinného stavu v Sokolově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
<b>Obyvatelstvo celkem</b>		24 008	100	11 403	100	11 944	100
<b>Z toho rodinný stav</b>	svobodní, svobodné	9 640	41	5 290	46	4 350	36
	ženatí, vdané	8 599	37	4 313	38	4 286	36
	rozvedení, rozvedené	3 470	15	1 467	13	2 003	17
	vdovci, vdovy	1 568	7	286	3	1 282	11

Zdroj: Český statistický úřad

Rozložení obyvatel dle věku zachycené v tabulkách 3.3 a 3.4 je také podobné, můžeme si však všimnout vyššího zastoupení kategorií 50+ v Krnově oproti Sokolovu (kde je vyšší zastoupení v kategoriích 20-49 let). Děti ve věku 0-14 je v Krnově 3496 a Sokolově 3338, dospívajících v kategorii 15-19 je v Krnově 1433 a v Sokolově 1382.

**Tabulka 3.3: Obyvatelstvo podle věku v Krnově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
<b>Obyvatelstvo celkem</b>		24 008	100	11 455	100	12 553	100
<b>Z toho ve věku</b>	0 - 14	3 496	15	1 813	16	1 683	13
	15 - 19	1 433	6	752	7	681	5
	20 - 29	2 876	12	1 465	13	1 411	11
	30 - 39	3 660	15	1 814	16	1 846	15
	40 - 49	3 089	13	1 514	13	1 575	13
	50 - 59	3 418	14	1 617	14	1 801	14
	60 - 64	2 069	9	927	8	1 142	9
	65 - 69	1 311	5	599	5	712	6
	70 - 79	1 592	7	643	6	949	8
80 a více let	976	4	264	2	712	6	

**Tabulka 3.4: Obyvatelstvo podle věku v Sokolově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
<b>Obyvatelstvo celkem</b>		23 347	100	11 403	100	11 944	100
<b>Z toho ve věku</b>	0 - 14	3 338	14	1 732	15	1 606	13
	15 - 19	1 382	6	720	6	662	6
	20 - 29	3 060	13	1 539	13	1 521	13
	30 - 39	3 648	16	1 792	16	1 856	16
	40 - 49	3 347	14	1 716	15	1 631	14
	50 - 59	3 243	14	1 596	14	1 647	14
	60 - 64	1 764	8	851	7	913	8
	65 - 69	1 170	5	515	5	655	5
	70 - 79	1 637	7	677	6	960	8
80 a více let	616	3	201	2	415	3	

Zdroj: Český statistický úřad

Ve vzdělanostní struktuře obou měst, o nichž nám dávají přehlednou informací tabulky 3.5 a 3.6, vidíme o něco vyšší počet obyvatel, kteří mají vyšší vzdělání než maturitu (tedy nástavbové studium a vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání) v Krnově. Na druhé straně je zde vyšší počet lidí bez vzdělání. V porovnání s průměrem Moravskoslezského kraje město Krnov zaostává o 2 % počtem vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, na druhé straně převyšuje o 2 % průměr Moravskoslezského kraje počtem obyvatel s úplným středním vzděláním. Město Sokolov v porovnání s průměrem Karlovarského kraje vykazuje totožnou hodnotu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel a o 2 % převyšuje průměr Karlovarského kraje počtem obyvatel s úplným středním vzděláním. V porovnání s průměrnou hodnotou České republiky zaostává Krnov 3 % a Sokolov 5 % v počtu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel. Úplné středoškolské vzdělání uvádí oproti průměru České republiky 1 % obyvatel navíc, naproti tomu v Sokolově vykazují o 1 % méně pod průměrem České republiky.

Z hlediska běžně dostupných statistických indikátorů lze chápat jako indikátor, který je v různých aspektech propojen s problematikou sociál-

ního vyloučení, nezaměstnanost (zejména nezaměstnanost dlouhodobou). Míra obecné nezaměstnanosti v 1. čtvrtletí v roce 2014 byla v ČR 6,8 %, v Krnově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 12,8 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. V Sokolově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 10,3 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. Jedná se tedy o lokality s vyšší mírou nezaměstnanosti, než je celorepublikový průměr. Vedle toho i moravskoslezský region a karlovarský region mají obecnou míru nezaměstnanosti vyšší oproti celorepublikovému průměru<sup>16</sup> a nezaměstnanost v těchto lokalitách je také vyšší oproti průměru v daném kraji.<sup>17</sup> Relativně vysoká míra nezaměstnanosti je i v okrese Bruntál, jehož je Krnov součástí: 12,49 % (třetí nejvyšší v ČR)<sup>18</sup> a v okrese Sokolov je 9,81 %.<sup>19</sup>

V charakteristice obyvatelstva dle ekonomické aktivity v tabulkách 3.7 a 3.8 můžeme pozorovat výše zmíněnou nižší nezaměstnanost v Sokolově, kde je také více pracujících důchodců. V Krnově je naproti tomu více zaměstnavatelů a pracujících na vlastní účet. Počet žáků, studentů a učňů

**Tabulka 3.5: Obyvatelstvo podle nejvyššího ukončeného vzdělání v Krnově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
<b>Obyvatelstvo ve věku 15 a více let</b>		20 512	100	9 642	100	10 870	100
<b>Z toho podle stupně vzdělání</b>	bez vzdělání	222	1	102	1	120	1
	základní včetně neukončeného	3 943	19	1 449	15	2 494	23
	střední vč. vyučení (bez maturity)	7 145	35	3 998	41	3 147	29
	úplně střední (s maturitou)	5 654	28	2 439	25	3 215	30
	nástavbové studium	641	3	225	2	416	4
	vyšší odborné vzdělání	219	1	75	1	144	1
	Vysokoškolské	1 904	9	955	10	949	9

Zdroj: Český statistický úřad

**Tabulka 3.6: Obyvatelstvo podle nejvyššího ukončeného vzdělání v Sokolově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
<b>Obyvatelstvo ve věku 15 a více let</b>		20 009	100	9 671	100	10 338	100
<b>Z toho podle stupně vzdělání</b>	bez vzdělání	118	1	55	1	63	1
	základní včetně neukončeného	4 219	21	1 691	17	2 528	24
	střední vč. vyučení (bez maturity)	6 752	34	3 825	40	2 927	28
	úplně střední (s maturitou)	5 276	26	2 279	24	2 997	29
	nástavbové studium	544	3	192	2	352	3
	vyšší odborné vzdělání	161	1	69	1	92	1
	Vysokoškolské	1 473	7	736	8	737	7

Zdroj: Český statistický úřad

48 je mírně vyšší v Krnově. V porovnání se strukturou průměrných hodnot ekonomicky aktivních obyvatel v České republice zaostává Krnov 5 % a Sokolov 2 % počtem zaměstnaných a také počtem pracujících na vlastní účet – Krnov 3 % a Sokolov 4 %. Krnov dále vykazuje o 3 % méně zaměstnanců pod průměrem a Sokolov o 2 % více zaměstnanců nad celostátním průměrem.

Podle údajů o dojíždění do zaměstnání v tabulkách 3.9 a 3.10 vidíme, že v rámci obce dojíždí do zaměstnání více lidí v Krnově i do jiného kraje, v Sokolově naopak více lidí dojíždí do jiné obce okresu a jiného okresu kraje, zde se pravděpodobně odráží vysoká nezaměstnanost v okrese Bruntál, která neumožňuje tolik možností v blízkosti obce Krnov pro

**Tabulka 3.7: Obyvatelstvo podle ekonomické aktivity v Krnově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%	
<b>Ekonomicky aktivní celkem</b>		11 135	100	5 874	100	5 261	100	
<b>v tom</b>	<b>zaměstnaní</b>	9 437	85	4 981	85	4 456	85	
	<b>z toho podle postavení v zaměstnání</b>	zaměstnanci	7 443	67	3 760	64	3 683	70
		zaměstnavatelé	384	3	275	5	109	2
		pracující na vlastní účet	1 029	9	716	12	313	6
	<b>ze zaměstnaných</b>	pracující důchodci	461	4	205	3	256	5
		ženy na mateřské dovolené	184	2	-	-	184	3
	<b>nezaměstnaní</b>	1 384	12	735	12	649	12	
<b>Ekonomicky neaktivní celkem</b>		10 173	100	4 384	100	5 789	100	
<b>z toho</b>	<b>nepracující důchodci</b>	4 914	48	1 924	44	2 990	52	
	<b>žáci, studenti, učni</b>	3 118	31	1 572	36	1 546	27	
<b>Osoby s nezjištěnou ekonomickou aktivitou</b>		1 866	100	1 077	100	789	100	

Zdroj: Český statistický úřad

pracovní uplatnění. Do škol v rámci obce a zejména mimo obec dojíždí více žáků/studentů v Krnově. V porovnání se strukturou vyjíždějících do zaměstnání a škol v České republice Krnov zaostává 3 % v počtu vyjíždějících do zaměstnání a 3 % naopak převyšuje průměr v počtu vyjíždějících do škol. Sokolov vykazuje opačná čísla, 3 % obyvatel nad celostátním průměrem vyjíždí do zaměstnání a 3 % obyvatel vyjíždějících do škol pod průměrem České republiky.

Ve statistice charakterizující hospodařící domácnosti můžeme v tabulkách 3.11 a 3.12 sledovat výraznější rozdíl jen v počtu domácností jednotlivců a vícečlenných nerodinných domácností, kterých je v obou případech více v Sokolově. V rozdílu domácností jednotlivců lze hledat

**Tabulka 3.8: Obyvatelstvo podle ekonomické aktivity v Sokolově**

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%	
<b>Ekonomicky aktivní celkem</b>		11 308	100	5 942	100	5 366	100	
<b>v tom</b>	<b>zaměstnaní</b>	9 924	88	5 207	88	4 717	88	
	<b>z toho podle postavení v zaměstnání</b>	zaměstnanci	8 149	72	4 159	70	3 990	74
		zaměstnavatelé	252	2	189	3	63	1
		pracující na vlastní účet	865	8	574	10	291	5
	<b>ze zaměstnaných</b>	pracující důchodci	523	5	228	4	295	5
		ženy na mateřské dovolené	197	2	-	-	197	4
	<b>nezaměstnaní</b>	1 384	12	735	12	649	12	
<b>Ekonomicky neaktivní celkem</b>		10 173	100	4 384	100	5 789	100	
<b>z toho</b>	<b>nepracující důchodci</b>	4 914	48	1 924	44	2 990	52	
	<b>žáci, studenti, učni</b>	3 118	31	1 572	36	1 546	27	
<b>Osoby s nezjištěnou ekonomickou aktivitou</b>		1 866	100	1 077	100	789	100	

Zdroj: Český statistický úřad



Tabulka 3.9: Vyjíždějící do zaměstnání a do škol v Krnově

			Celkem	%
<b>Vyjíždějící celkem</b>			5 149	100
<b>v tom</b>	<b>vyjíždějící do zaměstnání</b>		3 576	69
	<b>v tom</b>	v rámci obce	2 326	45
		do jiné obce okresu	481	9
		do jiného okresu kraje	456	9
		do jiného kraje	234	5
		do zahraničí	79	2
	<b>vyjíždějící do škol</b>		1 573	31
<b>v tom</b>	v rámci obce	857	17	
	mimo obec	716	14	

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 3.11: Hospodařící domácnosti dle typu v Krnově

			Hospodařící domácnosti	%	
<b>Hospodařící domácnosti celkem</b>			10 375	100	
<b>v tom</b>	<b>tvořené 1 rodinou</b>		6 342	61	
	<b>v tom</b>	<b>úplné</b>	bez závislých dětí	2 884	28
			se závislými dětmi	1 867	18
		<b>neúplné</b>	bez závislých dětí	651	6
			se závislými dětmi	940	9
	<b>tvořené 2 a více rodinami</b>		119	1	
	<b>domácnosti jednotlivců</b>		3 463	33	
	<b>vícečlenné nerodinné domácnosti</b>		451	4	

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 3.10: Vyjíždějící do zaměstnání a do škol v Sokolově

			Celkem	%
<b>Vyjíždějící celkem</b>			5 587	100
<b>v tom</b>	<b>vyjíždějící do zaměstnání</b>		4 210	75
	<b>v tom</b>	v rámci obce	1 884	34
		do jiné obce okresu	1 190	21
		do jiného okresu kraje	814	15
		do jiného kraje	199	4
		do zahraničí	123	2
	<b>vyjíždějící do škol</b>		1 377	25
<b>v tom</b>	v rámci obce	779	14	
	mimo obec	598	11	

Zdroj: Český statistický úřad

souvislost s vyšším počtem rozvedených a svobodných jedinců v tomto městě. Podíl domácností jednotlivců v Sokolově převyšuje celostátní průměr o 5 %. Krnov vykazuje podíl domácností jednotlivců shodný s celostátním průměrem.

Tabulka 3.12: Hospodařící domácnosti dle typu v Sokolově

			Hospodařící domácnosti	%	
<b>Hospodařící domácnosti celkem</b>			10 811	100	
<b>v tom</b>	<b>tvořené 1 rodinou</b>		6 112	57	
	<b>v tom</b>	<b>úplné</b>	bez závislých dětí	2 820	26
			se závislými dětmi	1 734	16
		<b>neúplné</b>	bez závislých dětí	584	5
			se závislými dětmi	974	9
	<b>tvořené 2 a více rodinami</b>		75	1	
	<b>domácnosti jednotlivců</b>		4 067	38	
	<b>vícečlenné nerodinné domácnosti</b>		557	5	

Zdroj: Český statistický úřad

V rozdílech v bytovém fondu obou měst, jehož strukturu zachycují tabulky 3.13 a 3.14, v Krnově existuje výrazně větší počet obyvatel ve vlastním domě, naproti tomu v Sokolově žije více lidí v bytě v osobním vlastnictví. Počet lidí v nájemních bytech je v obou městech přibližně stejný.

		<b>Celkem</b>	<b>%</b>	<b>Rodinné domy</b>	<b>%</b>	<b>Bytové domy</b>	<b>%</b>	<b>Ostatní budovy</b>	<b>%</b>
<b>Obydlené byty celkem</b>		9 783	100	2 643	100	7 043	100	97	100
<b>z toho právní důvod užívání bytu</b>	<b>ve vlastním domě</b>	2 184	22	2 126	80	53	1	5	5
	<b>v osobním vlastnictví</b>	3 395	35	1	0	3 391	48	3	3
	<b>nájemní</b>	2 907	30	125	5	2 750	39	32	33
	<b>družstevní</b>	391	4	-	-	391	6	-	-
<b>z toho s počtem obytných místností</b>	1	597	6	44	2	550	8	3	3
	2	1 366	14	115	4	1 245	18	6	6
	3	2 775	28	496	19	2 261	32	18	19
	4	2 787	28	771	29	2 006	28	10	10
	5 a více	1 465	15	1 071	41	388	6	6	6

**Tabulka 3.14: Obydlené byty podle právního důvodu užívání a počtu obytných místností v Sokolově**

		<b>Celkem</b>	<b>%</b>	<b>Rodinné domy</b>	<b>%</b>	<b>Bytové domy</b>	<b>%</b>	<b>Ostatní budovy</b>	<b>%</b>
<b>Obydlené byty celkem</b>		10 298	100	940	100	9 173	100	185	100
<b>z toho právní důvod užívání bytu</b>	<b>ve vlastním domě</b>	793	8	764	81	19	0	10	5
	<b>v osobním vlastnictví</b>	4 571	44	1	0	4 569	50	1	1
	<b>nájemní</b>	2 905	28	36	4	2 739	30	130	70
	<b>družstevní</b>	1 079	10	-	-	1 078	12	1	1
<b>z toho s počtem obytných místností</b>	1	592	6	7	1	525	6	60	32
	2	1 731	17	22	2	1 678	18	31	17
	3	3 486	34	178	19	3 290	36	18	10
	4	2 535	25	292	31	2 234	24	9	5
	5 a více	932	9	374	40	541	6	17	9

Zdroj: Český statistický úřad

Obydlených bytů je více v Sokolově. V porovnání s průměrnou strukturou vlastnictví v České republice zaostává Krnov o 14 % a Sokolov o 28 % počtem obyvatel ve vlastních domech. Naopak podílem bytů v osobním vlastnictví převyšuje Krnov o 15 % a Sokolov o 24 % celostátní průměr.

Na základě srovnání základních sociodemografických charakteristik lze považovat Krnov i Sokolov za velmi podobná města, což usnadňuje jejich vzájemnou komparaci. Celkově lze říci, že až na drobné rozdíly, např. v počtu rozvedených nebo v počtu rodinných domů, si jsou obě města

velmi blízká. Z uvedených statistik je ve vztahu ke školské síti podstatná především vzdělanostní struktura města, kdy Krnov je městem s vyšším počtem lidí s vyšším než středoškolským vzděláním. Počet žáků a studentů dojíždějících do škol mimo město lze vztáhnout především k střednímu a vysokému školství. Podstatné vzhledem k zaměření studie jsou také statistiky nezaměstnanosti, které vedle problematiky sociálního vyloučení mohou negativně ovlivňovat perspektivu uplatnění na trhu práce v regionu v souvislosti s dosažením středoškolského vzdělání a sekundárně také hodnocení jeho významu mládeží i jejich rodinou (dále v textu budeme tomuto tématu věnovat pozornost). To však nutně nemusí odrážet odlišnosti školských soustav ani některé další charakteristiky relevantní pro vzdělanostní nerovnosti. Jedné z nich – existenci sociálně vyloučených lokalit – se věnuje následující podkapitola.

### 3.3. SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY

#### 3.3.1 Sociálně vyloučené lokality v Krnově

Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice (GAC 2006) v Krnově identifikovala dvě sociálně vyloučené romské lokality: první v ulicích Vrchlického, Mánesova, Alšova; a druhou v ulici Stará. Situační analýza sociálně vyloučených lokalit Krnova (*Situační analýza Krnov*, 2013) rozšířila počet sociálně vyloučených lokalit o dvě další: o lokality v ulici U Požárníků a Albrechtická. Situační analýza agentury vymezuje tedy tyto čtyři sociálně vyloučené lokality: konkrétní obytné domy v ulicích: Vrchlického, Mánesova, Alšova (označena v Situační analýze jako lokalita A); Stará a Libušina (označeno jako lokalita B); U Požárníků (označeno jako lokalita C); Albrechtická (označeno jako lokalita D). Jako místa s vyšší mírou sociálního vyloučení identifikuje dále ubytovny - Hotel Praha, ubytovna Karnola a TJ Lokomotiva Krnov. Problematiku sociálního vyloučení lze také vztáhnout na existující azylový dům Armády spásy a městskou ubytovnu v Chářovské ulici. Situační analýza je poměrně nedávného data, proto lze brát v ní obsažené informace jako relevantní a aktuální. Nicméně přesto existuje určitá migrace a dynamický vývoj sociálně vyloučených lokalit (v Krnově například dle *Situační analýzy Krnov* dochází k migraci ze sociálně vyloučených lokalit do Osoblahy).

Následuje odhad velikosti lokalit dle analýzy, který vychází z expertního odhadu (odhad výzkumníků, pracovníků, kteří se v lokalitě pohybují;

jediným oficiálním údajem, ze kterého výzkumníci čerpají, jsou statistiky Úřadu práce, kteří evidují počet nezaměstnaných v této oblasti):

- **Vrchlického, Mánesova, Alšova**

SVL Vrchlického, Mánesova, Alšova tvoří osm domů na adresách Vrchlického 1166/7, 1165/9, 1176/11; Mánesova 1167/2, 1163/4, 1178/6; Alšova 1164/14, 1177/15.

Odhad: přibližně 230 obyvatel.

- **Stará, Libušina**

SVL Stará, Libušina tvoří pět obytných domů na adresách Stará 244/7, 258/15, 259/17; Libušina 201/1, 228/2.

Odhad: 80 – 95 obyvatel.

- **U Požárníků**

SVL U Požárníků tvoří jeden obytný dům na adrese U Požárníků 64/61. Bydlí v něm přibližně 5 rodin, přičemž ne všechny jsou romské.

Odhad: 20– 25 obyvatel.

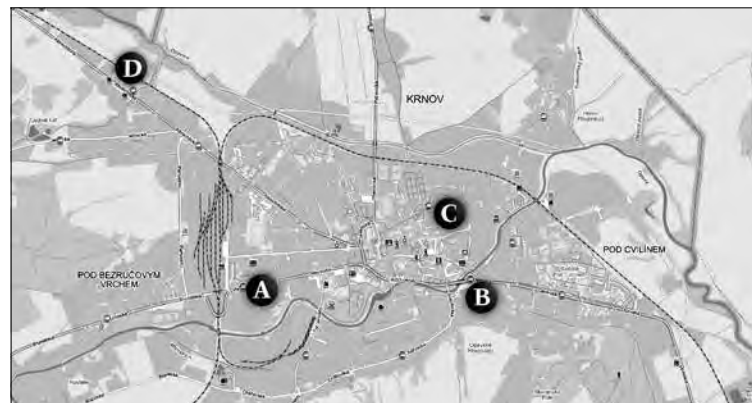
- **Albrechtická**

Lokalitu Albrechtická tvoří šest domů na adresách Albrechtická 534/156, 532/160, 531/162, 530/164, 529/166, 533/158.

Odhad: 250 – 300 obyvatel.

(*Situační analýza Krnova*, 2013: 12–33)

**Obrázek 3.1: Mapa Krnova se zaznačením sociálně vyloučených lokalit**



Zdroj: *Situační analýza Krnov*

V rámci města Sokolov byly identifikovány 2 lokality, které lze chápat jako sociálně vyloučené lokality v analýze *Situační analýza Sokolov* (2011), tyto lokality byly již dříve rozpoznány představiteli města. Jedná se o tyto lokality:<sup>20</sup>

- **Lokalita U Divadla**

Lokalita je vymezena ulicemi U Divadla, Svatopluka Čecha a Nádražní. Nachází se asi 5-10 minut chůze od centra města. Lokalitu tvoří čtyřpatrové činžovní domy s byty (výstavba je odhadována na 50. léta 20. stol.) v původním technickém stavu. Vlastníci bytů jsou většinou soukromé osoby a firmy. Ostatní domy v lokalitě, vystavěné dle odhadu na přelomu 19. a 20. stol., jsou většinou využívány k podnikatelským účelům. Celkový počet osob hlášených k trvalému pobytu k datu 25. 01. 2011 je v ulicích U Divadla, Svatopluka Čecha a Nádražní 767. Odhad podílů Romů na celkovém počtu obyvatel bydlících v lokalitě činí asi 60 - 80%.

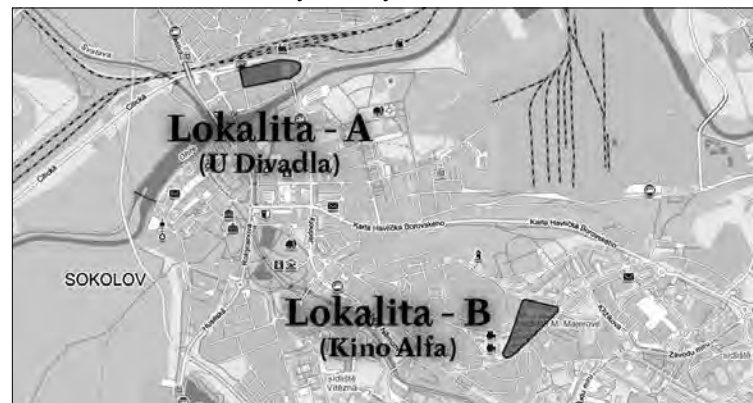
- **Lokalita: Kino Alfa**

Lokalita je vymezena ulicemi Hornická, Heyrovského, Sokolovská, Pod Háječkem. Obytné domy (výstavba z 50. let) tvoří architektonicky jasně ohraničenou oblast. Přílehlá výstavba je mladšího data (panelové sídliště). Lokalita leží uvnitř města s velmi dobře dostupnou infrastrukturou. V lokalitě původně bydleli zaměstnanci dolů, později docházelo k migraci romského obyvatelstva (včetně okolních obcí). Jedním z největších vlastníků bytů v lokalitě je soukromá firma Alexandr Kendík - Junior, Liberec, která se postupně snaží domy rekonstruovat, přesto je většina domů ve špatném technickém stavu. Nově opravené domy jsou odděleny od ostatních, žijí v nich převážně neromští obyvatelé. V lokalitě žije dle jednoho odhadu kolem 400 lidí.<sup>21</sup>

(*Situační analýza Sokolov*, 2013: 45 - 46)

*Situační analýza Sokolov* je z roku 2011, informace v ní tedy nelze považovat za zcela aktuální (tato analýza zmiňuje migrační trendy Romů do okolních obcí). Z rozhovorů, které jsme provedli, vyplývá, že aktuálně dochází ke koncentraci sociálního vyloučení v Sokolově také na ulici Jelínkova a v blízké obci Dolní Rychnov.<sup>22</sup>

Obrázek 3.2: Mapa Sokolova se značením sociálně vyloučených lokalit



Zdroj: *Situační analýza Sokolov*

Z předložených zpráv vyplývá, že počet osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách je mírně vyšší v Sokolově. *Situační analýza Sokolov* příliš netematizuje problém vztahu sociálního vyloučení a etnicity (oproti *Situační analýze Krnov*). V tomto ohledu je třeba zmínit, že dle Gabalovy analýzy sociálně vyloučených romských lokalit (GAC 2006) je pouze v 80 % sociálně vyloučených lokalitách více jak 50 % Romů a pouze ve 40 % převyšuje 90% (GAC 2006: 15). Pro stanovení romské etnicity je užitá tato definice: „*Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů*“ (GAC 2006, s. 10).<sup>23</sup> V rozhovorech s řediteli a zástupci základních škol, výchovnými poradci, pedagogy, zaměstnanci neziskových organizací a vedoucími úředníky pro oblast školství v daných městech se mj. ukazovalo, že téma etnicity, sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění tvoří propojenou oblast úvah relevantních aktérů, ve které dochází k nejednoznačným vymezením a nezřídka i protichůdným postojům, a proto by odhady pracující s relativně rozšířenou definicí romství nepochybně pomohly k ukotvení věcnosti debaty a také zvýšily komparativní

hodnotu analýzy. O zjištění kvalifikovaných odhadů jsme se pokusili alespoň v rámci vzdělávacího systému, na který směřoval primární zájem výzkumu a jsou prezentovány v páté kapitole.

### 3.4 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉMY

Nejprve stručně popíšeme charakteristiku jednotlivých vzdělávacích soustav primárního školství obou měst a na závěr je navzájem srovnáme dle kapacit, naplněnosti a počtů žáků opakujících tříd a navštěvujících speciální třídu.

#### 3.4.1 Vzdělávací systém Krnova

Krnov je obec s rozšířenou působností (dále jen ORP). Městský úřad Krnov vykonává také přenesenou působnost v rozsahu jemu svěřeném zvláštními zákony na území stanoveném vyhláškou Ministerstva vnitra. V obvodu ORP je zřízeno 15 státních základních škol. Z nich město Krnov zřizuje čtyři. Součástí jedné z nich, ZŠ Smetanův okruh, je přípravná třída základní školy. ZŠ Janáčkovo náměstí zajišťuje navíc vzdělávání v dětském centru a v Klubu devítka (Klub devítka provozuje nezisková organizace Reintegra ve spolupráci se školou). Tyto kluby jsou zaměřeny na doučování. Další dvě základní školy v městě Krnově jsou Žižkova a Dvořákův okruh. Ve městě je dále Slezskou diakonií zřízena „MŠ, ZŠ a SŠ SLEZSKÉ DIAKONIE KRNOV“, která vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V Krnově je dále jedenáct běžných mateřských škol a šest středních škol. Ze šesti středních škol nabízí možnost zakončení studia výučním listem pouze Střední škola průmyslová (v oborech obráběč kovů a truhlář).

Následující tabulka č. 3.15 zachycuje změnu kapacit základních škol v Krnově v letech 2003-2014, v rámci optimalizace školské sítě došlo již dříve k zrušení ZŠ Albrechtická a sloučení školy ZŠ Opavská se ZŠ Dvořákův okruh a sloučení ZŠ Bruntálská se ZŠ Janáčkovo nám. Zrušení ZŠ nám. Míru v roce 2007 souviselo s novým stanovením spádových obvodů škol, výuka na této škole probíhala pouze na 1. stupni, proces této transformace bude dále popsán na základě vyhodnocení rozhovorů z pilotní fáze výzkumu. Škola na nám. Míru byla škola s vysokou koncentrací romských žáků.

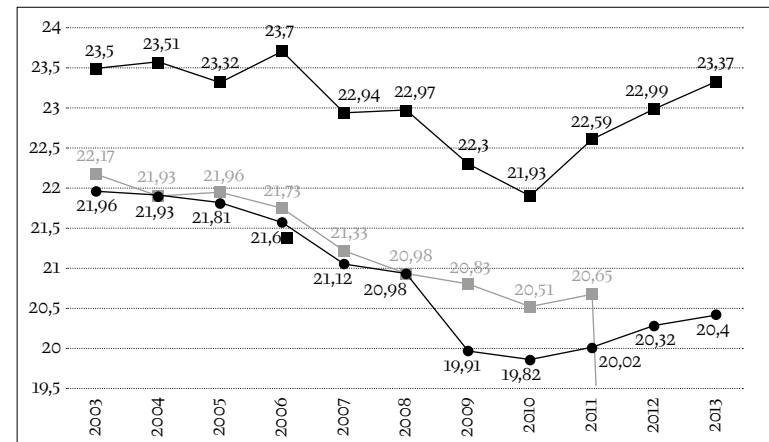
Tabulka 3.15: Kapacita ZŠ Krnov 2003-2013

Základní škola	Rok	Kapacita	
ZŠ Dvořákův okruh	2003	630	po sloučení se ZŠ Opavská
	2012	490	
ZŠ Janáčkovo náměstí	1998	710	
	2003	840	po sloučení se ZŠ Bruntálská
	2007	900	po zrušení školy na ul. Albrechtické
ZŠ Smetanův okruh	2003	670	
	2012	510	
ZŠ Žižkova	2003	780	
	2012	730	
ZŠ nám. Míru	2003	270	škola zrušena v r. 2007

Zdroj: Statistika MÚ Krnov

Následující dva grafy 3.1 a 3.2 zachycují naplněnost tříd v Krnově v letech 2003-2013 ve srovnání s naplněností v ORP Krnov a s Moravskoslezským krajem.

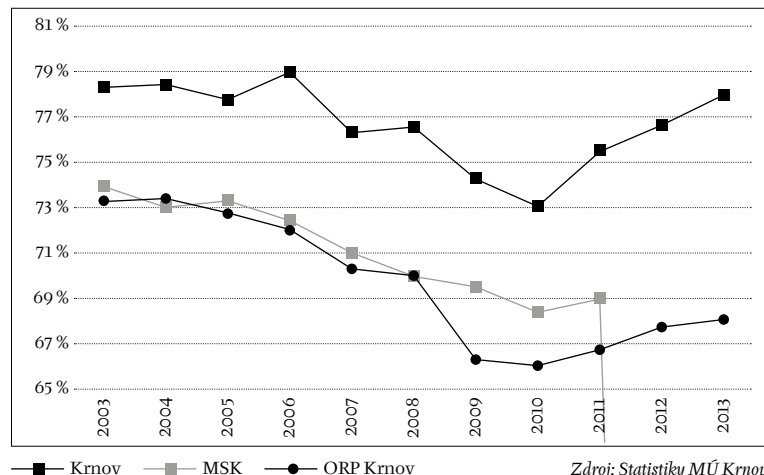
Graf 3.1: Naplněnost tříd ZŠ v Krnově podle průměrného počtu žáků ve třídě, srovnání s územím ORP Krnov a MS krajem



■ Krnov ■ MSK ● ORP Krnov

Zdroj: Statistika MÚ Krnov

**Graf 3.2: Procentuální naplněnost tříd ZŠ v Krnově, srovnání s územím ORP Krnov a MS krajem**



Vyšší naplněnost v Krnově oproti ORP je dána tím, že se jedná o školy v relativně velkém městě oproti školám na menších obcích. Graf ukazuje, že transformační rok 2008 nezasáhl výrazně do průměrné naplněnosti tříd a od roku 2010 dochází v Krnově k nárůstu počtu žáků ve třídě.

### 3.4.2 Vzdělávací systém Sokolova

V ORP Sokolov se nachází celkem sedm mateřských škol, pět základních škol, jedna základní umělecká škola a tři střední školy, které všechny zřizuje město. Konkrétně se jedná o MŠ Pionýrů, MŠ Karla Havlíčka Borovského, MŠ Marie Majerové, MŠ Vítězná, MŠ Vrchlického, MŠ Alšova a MŠ Kosmonautů. Co se týče dalšího vzdělávacího stupně, jsou to: ZŠ Běžecská (včetně odloučeného pracoviště Boženy Němcové), ZŠ Křížkova, ZŠ Rokycanova, ZŠ Pionýrů a ZŠ Švabinského. Na prvně jmenované škole je také třída praktické školy, kdežto na posledně jmenované je zřízena přípravná třída základní školy. Jiné školy přípravnými třídami ZŠ momentálně nedisponují. Všechny školy nabízejí svým žákům doučování.

Ze středních škol to jsou Integrovaná střední škola technická a ekonomická, Střední škola živnostenská Sokolov, Gymnázium Sokolov. Dále tvoří místní školskou síť dvě střední školy: Soukromá obchodní akademie Sokolov a Gymnázium Mánesova (posledně jmenovaná provozuje také základní a mateřskou školu. Nabídka středoškolského vzdělání pokrývá jak učební, tak maturitní obory. Konečně na území Sokolova působí dvě soukromé vysoké školy: Vysoká škola manažerské informatiky a ekonomiky a Univerzita Jana Amose Komenského, s.r.o.

V roce 2012 byla zrušena ZŠ Sokolovská a její žáci byli rozptýleni mezi zbývající školy na základě jejich místa bydliště a spádových obvodů škol. Tyto obvody byly v rámci transformace školské sítě přerýsovány, aby překryly obvod ZŠ Sokolovské. Následující tabulka č. 18 zachycuje porovnání základních škol před transformací a po ní z hlediska kapacity škol, počtu žáků, naplněnosti škol, počtu tříd a množství žáků, kteří byli na každou školu přeřazeni ze ZŠ Sokolovské. Podle informací ze školského a kulturního odboru Městského úřadu Sokolov je oficiální počet žáků přeřazených ze ZŠ Sokolovské na ZŠ Běžecskou přibližně o dvacet vyšší, nicméně tito žáci reálně do školy nedocházejí, snad pro pobyt v zahraničí.

Celkové srovnání kapacit i naplněnosti škol v obou městech, které poskytuje tabulka č. 3.17, ukazuje vyšší počet žáků i kapacit v Sokolově oproti Krnovu (to neplatí o mateřských školách). Data detailně dokumentují, do jaké míry byla v Sokolově až do transformace v roce 2011/2012 naplněnost škol výrazně nižší než v Krnově.

Větší počet žáků opakujících ročník je v Sokolově (rozdíl je výrazný s drobnými výkyvy, kdy v některých letech se tento rozdíl snižuje). Je spíše otázkou k diskusi, co vlastně tyto údaje zachycené v tabulce č. 3.18 odrážejí. Z pohledu sociální inkluze je známé, že opakování ročníku je jedním z významných faktorů marginalizace ve vzdělávání. Na stranu druhou centrální statistiky nedokážou dost dobře postihnout různorodost situací nastávající ve světě vzdělávání a drobnější nuance. Celkově klesající tendence opakujících žáků by mohla být indikátorem zvyšující se inkluze, pokud by platilo, že všichni žáci musí dosáhnout určitého minima, které je pro všechny stejné napříč prostorem (na všech školách) i časem (ve všech letech) a za předpokladu stabilní velikosti žákovské populace. Menší počet repetentů by s velkou pravděpodobností indikoval

Tabulka 3.16: Naplněnost tříd ZŠ v Sokolově před a po skončení transformace školské soustavy

Základní škola Sokolov	Kapacita			Počet žáků			Naplněnost ZŠ v %			Počet tříd na ZŠ			Přechod žáků ze ZŠ Sokolovská školní rok 2012/2013
	Před	Po	Rozdíl	Před	Po	Rozdíl	Před	Po	Rozdíl	Před	Po	Rozdíl	
Pionýrů 1614	840	680	-160	544	582	38	64,76	85,59	20,83	24	24	0	3
Rokycanova 258	650	600	-50	521	554	33	80,15	92,33	12,18	22	23	1	2
Němcové 1784	600	700	-1020	253	543	-128	37,70	71,45	33,75	13	19	-8	38
Sokolovská 1507	630			197						9			
Běžecská 2055 (základní)*	550			131						5			
Běžecská 2055 (speciální)				90						4			
Švabinského 1702	590	700	110	467	492	25	79,15	70,29	-8,87	21	21	0	15
Křižíkova 1916	690	620	-70	434	496	62	62,90	80,00	17,10	20	21	1	45
<b>Celkem ZŠ Sokolov</b>	<b>4550</b>	<b>3360</b>	<b>-1190</b>	<b>2637</b>	<b>2667</b>	<b>30</b>	<b>57,96</b>	<b>79,38</b>	<b>21,42</b>	<b>118</b>	<b>118</b>	<b>0</b>	<b>103</b>

Zdroj: Statistiky MÚ Sokolov

Tabulka 3.17: Kapacity a naplněnost mateřských a základních škol v Krnově a Sokolově

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<b>Kapacity MŠ</b>			-								
Krnov	807	842	842	846	846	846	846	877	877	893	893
Sokolov	753	763	763	769	763	763	787	787	819	807	815
<b>Počty dětí v MŠ</b>											
Krnov	649	703	709	711	727	746	749	796	808	806	801
Sokolov	659	665	669	691	698	692	711	736	789	785	795
<b>Kapacity ZŠ</b>											
Krnov	3 330	3 290	3 318	3 318	3 318	3 108	3 108	3 108	3 108	2 618	2 618
Sokolov	4 886	4 870	4 906	4 906	4 766	4 766	4 766	4 396	4 396	3 576	3 576
<b>Počty žáků v ZŠ</b>											
Krnov	2 812	2 733	2 569	2 446	2 307	2 189	2 132	2 058	2 031	2 040	2 035
Sokolov	3 543	3 486	3 354	3 258	2 938	2 968	2 881	2 787	2 695	2 739	2 722

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání

Tabulka 3.18: Počty žáků opakujících ročník ZŠ v Krnově a Sokolově

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<b>Krnov</b>	48	40	27	46	23	23	38	29	35	30	8
1. ročník	9	3	4	–	5	3	4	2	1	2	–
2. ročník	2	3	1	1	–	–	–	2	–	1	–
3. ročník	4	3	1	2	1	1	1	1	3	1	2
4. ročník	5	3	1	6	–	1	–	2	1	2	–
5. ročník	3	3	1	1	1	1	1	2	–	–	1
6. ročník	8	11	9	11	6	6	11	5	7	2	–
7. ročník	10	10	8	17	5	2	10	7	11	9	3
8. ročník	7	3	2	8	5	8	10	8	12	13	2
9. ročník	–	1	–	–	–	1	1	–	–	–	–
10. ročník	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
<b>Sokolov</b>	107	67	40	60	45	56	41	41	67	38	41
1. ročník	19	12	7	10	6	4	8	6	7	6	10
2. ročník	11	9	5	5	2	2	3	3	3	1	2
3. ročník	9	10	2	8	2	4	–	7	8	1	3
4. ročník	19	2	1	6	3	2	–	2	1	–	6
5. ročník	6	7	1	4	2	1	3	3	2	6	2
6. ročník	9	12	14	11	10	12	12	12	20	7	9
7. ročník	19	9	7	9	8	11	8	5	19	9	4
8. ročník	11	6	3	6	12	19	6	3	6	7	5
9. ročník	4	–	–	1	–	1	1	–	1	1	–
10. ročník	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání

nasazení takových podpůrných mechanismů, že stále více žáků dosahuje minimálních vzdělanostních standardů kurikula a dochází k vyrovnávání vzdělanostních šancí. Této optimistické interpretaci brání dvě okolnosti. Jednak snižující se demografická křivka a klesající počty žáků ve školách. Snižující se počet žáků ve školách by měl vést ke snižování počtu těch, co opakují ročník. Srovnání předchozích tabulek ukazuje, že pouze de-

mografický pokles není dostačující vysvětlení, resp. že nevysvětluje pokles opakujících žáků zcela. Druhou okolností je, že nemáme na centrální úrovni dostupná data o tom, jak jsou nastaveny limity pro jednotlivé školy. Pokles v počtech žáků opakujících ročník může plynout také ze snižování standardu kurikula, který musí dosáhnout pro absolutorium. Kurikulární reforma a související změny jako integrační mechanismy (nastavení



**Tabulka 3.19: Počty žáků ve speciálních třídách v Krnově a Sokolově**

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
<b>Krnov</b>	121	122	106	91	103	84	88	86	72	70
<b>Sokolov</b>	152	154	140	135	133	117	90	96	86	68

*Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání*

individuální latky žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami – např. vzdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se SVP) nebo možnost zřízení speciálních tříd a také vývoj těchto mechanismů v čase znejasňuje interpretaci agregovaných údajů.

Obdobně složitý metodologický problém před námi stojí, snažíme-li se z centrálních statistik určit počty žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud. Z jejich relativního nárůstu nebo poklesu bychom mohli inverzně usuzovat na pokles nebo růst míry inkluze. Nicméně legislativní reforma z roku 2004, účinná od roku 2005, již nenutí školy diferencovat se tak, aby bylo z hlediska statistik na první pohled jasné, kam určitý počet žáků zařadit, zda do hlavního vzdělávacího proudu, nebo mimo něj. Dělení škol na základní, základní praktické a základní speciální sice existuje, ale může docházet a stále častěji dochází ke smíšeným provozům, dále mohou být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami integrováni prostřednictvím individuálních vzdělávacích plánů a k tomu mohou být zřizovány na základních školách speciální třídy pro skupiny žáků se stejnými speciálními vzdělávacími potřebami.

Z uvedené tabulky 3.19 je patrný pokles žáků ve speciálních třídách, který je, podobně jako u žáků opakujících ročník, strmější než demografický populační pokles. Z výše uvedených důvodů je však obtížné interpretovat i tuto sestupnou tendenci. Nepřímo lze usuzovat na růst inkluzivních opatření minimálně proto, že žáci nejsou segregováni do speciálních tříd. Ve skutečnosti ale mohlo jít také o to, že školy primárně volí strategii individuální integrace podle individuálních vzdělávacích plánů apod.

Z hlediska zájmu o míru selektivity místní vzdělávací sítě je nejobtížnější téměř nemožnost se dopátrat efektu bourdieuvského Maxwellova démona (mechanismus diferenciací žáků) na institucionální úrovni

školy, tj. rozřazování do různých studijních skupin vzhledem ke kombinaci faktorů: individuální integrace formou individuálních vzdělávacích plánů; prolínání škol základních, základních praktických a základních speciálních; zřizování a rušení speciálních tříd.

Potřebná data, ze kterých by šlo mechanismy diferenciací vyabstrahovat, jsou k dispozici pouze na jednotlivých školách. Zde však narážíme na problémy práce s neanonymními daty, které výstižně shrnuje analytik Ústavu pro informace ve školství: „MŠMT má k dispozici pouze anonymizovaná data o zdravotním postižení nebo sociálním znevýhodnění, nejsme schopni na centrální úrovni zmapovat, který přesně žák odešel a kam (mimo případů, že je na škole/ve třídě jen jeden takový žák). Individuální data o přechodech žáků by byla dostupná jen na dotčených školách. Ale vzhledem k tomu, že se jedná o individuální data, s jejich poskytnutím by museli souhlasit zákonní zástupci žáků (pracovník Ústavu pro informace ve školství).“ Z důvodů ochrany osobních údajů se i práce v terénu musí zaměřit především na oblasti názorů, mínění, odhadů a postojů relevantních aktérů, kteří mají o situaci přehled ze své každodenní praxe.

### 3.5. ANALÝZA A KOMPARACE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Tato rámcová analýza<sup>24</sup> a komparace školních vzdělávacích programů základních škol v Krnově a Sokolově je zaměřena na kategorie sociálního znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby žáků, přičemž pro potřeby školského zákona<sup>25</sup> je pojem sociální znevýhodnění definován jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azyllanta, osoby požívající doplňkové

58 ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

V Krnově zabezpečují v současné době základní vzdělávání čtyři základní školy:

- ZŠ Krnov, Janáčkovo náměstí 17,
- ZŠ Krnov, Žižkova 3,
- ZŠ Krnov, Smetanův okruh 4,
- ZŠ Krnov, Dvořákův okruh 2.

V Sokolově zabezpečuje v současné době základní vzdělávání šest základních škol:

- ZŠ Pionýrů 1614,
- ZŠ Švabinského 1602,
- ZŠ Rokycanova 258,
- ZŠ Běžecká 2055 a odloučené pracoviště Boženy Němcové 1784,
- ZŠ Křižíkova 1916,
- Gymnázium, ZŠ a MŠ Mánesova 1672.

U všech výše jmenovaných škol se z dostupných veřejných zdrojů podařilo získat jejich školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), s výjimkou ZŠ Dvořákův okruh 2 v Krnově.

### **3.5.1 Analýza školních vzdělávacích programů základních škol v Krnově**

#### **ZŠ Janáčkovo nám. 17 Krnov**

ZŠ Janáčkovo nám. 17 v Krnově má zpracované rozsáhlé školní vzdělávací programy s názvem Škola pro všechny a Matik. Ve ŠVP je uvedeno, že podpůrnou činností pro integraci žáků se zdravotním postižením vykonávají dvě asistentky pedagoga a jeden asistent pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. V rámci výuky žáků se sociálním znevýhodněním škola využívá jako podpůrné opatření asistenta pedagoga, který se snaží asistovat u nejproblematičtějších případů a v hlavních předmětech jak na prvním, tak na druhém stupni. Kromě inkluzivního

přístupu vyučujících škola provozuje za finanční podpory ESF OP VK Centrum následné péče „Klub Devítka“, ve kterém se žáci se sociokulturním znevýhodněním připravují na vyučování za asistence pedagoga, ten je rovněž v pravidelném spojení s učiteli školy a na základě jejich požadavků a úkolů směřuje domácí přípravu.

Od 1. 1. 2010 realizuje škola jako partner projekt podpořený OP Vzdělání pro konkurenceschopnost CZ.107/1.210/02.0002 „Vytvoření a ověření komplexního programu podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“. V rámci tohoto projektu škola provozuje výše zmíněné Centrum následné péče „Klub Devítka“ a realizuje integrační program školy, který je postaven na odborné zdatnosti pedagogů, školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce, jejich vzájemné spolupráce a podpory ze strany PPP Krnov, SPC Bruntál, SPC Opava, SPC Ostrava, odborných lékařů a rodičů.

O zřizování přípravných tříd se ŠVP nezmiňuje.

#### **ZŠ Žižkova 3 Krnov**

ZŠ Žižkova 3 Krnov má zpracovaný Školní vzdělávací program Naše škola a Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Podle těchto programů škola pečuje o žáky se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a vzdělává žáky vřazené do režimu speciálního vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve formě individuální integrace. Školu navštěvují i děti jiných národností. Někteří se bez vážnějších problémů integrují do běžné školy, jiným to činí potíže. Při vzdělávání těchto žáků škola klade důraz především na osvojení českého jazyka a přibližuje jim národní tradice a kulturu. Zároveň škola nezapomíná posilovat vědomí a pocit sounáležitosti k jejich etniku a kultuře. Mezi žáky se sociálním znevýhodněním patří žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením, kteří jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy, jako je např. zneužívání návykových látek, záškoláctví apod. Pro tyto žáky zajišťuje škola asistenta pedagoga, který své žáky a jejich rodinné prostředí dobře zná, volí vhodné přístupy, zprostředkovává lepší komunikaci se zákonnými zástupci a vytváří ve škole příznivé společenské klima. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami škola integruje do běžných tříd. ŠVP definuje podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a pravidla pro hodnocení těchto žáků. V případě potřeby ředitel školy zajistí asistenta

pedagoga, dyslektickou asistentku pro reedukační péči, logopedickou asistentku.

O zřizování přípravných tříd se ŠVP nezmiňuje.

### **ZŠ Smetanův okruh 4 Krnov**

ZŠ Smetanův okruh 4 Krnov má vypracovaný školní vzdělávací program Škola pro sport. V jeho charakteristice ŠVP jsou uvedena obecná pravidla pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a kusá informace o poradenství při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z odlišného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, a že v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, je možné požadovat dotace na asistenta pedagoga ve třídě.

O zřizování přípravných tříd a institutu asistenta pedagoga se ŠVP nezmiňuje.

### **ZŠ Dvořákův okruh 2**

ŠVP ZŠ Dvořákův okruh 2 se z dostupných zdrojů nepodařilo získat, proto jsme vycházeli s následujícími dostupnými dokumenty. Inspekční zpráva z listopadu 2012 zmiňuje, že od poslední inspekce (září 2007) škola ukončila činnost tříd zaměřených na skupinovou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) a poskytuje vzdělání v běžných třídách a že v termínu inspekce škola evidovala celkem 32 žáků se SVP.

Výroční zpráva činnosti školy za školní rok 2012/2013 uvádí, že péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je realizována na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny formou individuální integrace, z toho 6 žáků je vzděláváno dle IVP (9 žáků v reedukační péči dyslektické asistentky na kmenové škole). Ve výroční zprávě se objevuje informace o působení pedagogické asistentky pro žáky se sociálním znevýhodněním. Ve škole pracovala po celý rok jedna asistentka pedagoga. Její práce škola využívá především v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků z romské komunity, dohledu nad žáky o přestávkách (především tam, kde je vyšší počet žáků se sociálním znevýhodněním). Celkový počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí činil podle výroční zprávy asi 21%.

O zřizování přípravných tříd se ŠVP nezmiňuje.

### **3.5.2 Analýza školních vzdělávacích programů základních škol v Sokolově**

#### **ZŠ Pionýrů 1614 Sokolov**

ZŠ Pionýrů 1614 Sokolov má vypracovaný rozsáhlý Vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve kterém je definován pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociálním znevýhodněním je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vytvoření nezbytných podmínek při vzdělávání i klasifikaci a hodnocení.

O zřizování přípravných tříd a institutu asistenta pedagoga se ŠVP nezmiňuje.

#### **ZŠ Švabinského 1602 Sokolov**

ZŠ Švabinského 1602 v Sokolově má vypracovaný Školní vzdělávací program základního vzdělávání s názvem Naše škola. Jedna jeho subkapitola je věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění - žáci se specifickými poruchami učení a chování) a žáků se sociálním znevýhodněním. Na základě vyšetření žáků a závěrů PPP jsou pak žáci se specifickými poruchami učení nebo chování integrováni v běžných třídách a vyučující jim věnují zvýšenou individuální péči. Třídní učitelé uzavírají se zákonnými zástupci žáka dohodu o vzájemné úzké spolupráci při nápravě. Součástí dohody je individuální vzdělávací plán, podle kterého se bude se žákem pracovat a který obsahuje závěry a doporučení z vyšetření v PPP, konkrétní způsoby reedukace, pomůcky, které se budou při nápravě používat, a způsob hodnocení.

Inkluzivní přístup k zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spočívá především ve volbě vhodných forem a metod práce jednotlivými vyučujícími v konkrétních třídních kolektivech (skupinách žáků), zvolených tak, aby umožnily plné individuální rozvíjení schopností žáků (s ohledem na jejich různé individuální možnosti, potre-

60 by a odlišnosti). Při klasifikaci škola přihlíží ke stupni a druhu specifické poruchy.

V souladu s platnou legislativou vymezuje škola ve ŠVP pojem žák se sociálním znevýhodněním (jedná se o žáky, kteří pocházejí z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy a žáci, kteří k nám přicházejí v rámci migrace – především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu). Pro úspěšné vzdělávání žáků je podle školy nejdůležitějším činitelem učitel, který se snaží poznat rodinné prostředí a volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima. Výběrem vhodných forem a metod práce jednotlivými vyučujícími pak umožnit plné individuální rozvíjení schopností žáků.

O zřizování přípravných tříd a institutu asistenta pedagoga se ŠVP nezmiňuje.

### **ZŠ Rokycanova 258 Sokolov**

ZŠ Rokycanova 258 Sokolov realizuje Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s názvem Škola jazykům otevřená – rozšířená výuka jazyků. V oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním škola dle ŠVP pomáhá žákům nejen s postupným osvojením si českého jazyka, ale též je seznamujeme s prostředím, ve kterém nyní žijí, s jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. Přitom žákům umožňuje získávat v průběhu školní docházky i takové informace, které jim pomáhají vybírat si z nich prvky pro budování své vlastní identity. Škola využívá takové výukové postupy, které jsou vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky, plánuje výuku tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí, případně vypracovává individuální vzdělávací plán, který vyhovuje jejich potřebám.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje formou individuální integrace do běžných tříd i do tříd s rozšířenou výukou jazyků a přitom vychází z konkrétní identifikace a popisu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Při vzdělávání žáků se speciálními potřebami využívá pomoci asistenta pedagoga. Při práci v hodinách škola zohledňuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, klade důraz na slovní projev a individuálně přistupuje i k jejich hodnocení.

Žákům škola upravuje, na základě vyjádření a doporučení odborného pracoviště, v souladu se školním vzdělávacím programem, jejich individuální vzdělávací plán (dále IVP) včetně metod práce a způsobu hodno-

cení výsledků vzdělávání. Na tvorbě IVP spolupracuje PPP, třídní učitel, vyučující příslušných předmětů, výchovná poradkyně, rodiče i žák. Žáky se speciálně vzdělávacími potřebami zapojuje do všech činností školy. Na základě vyšetření a doporučení PPP probíhá pak na škole pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami reedukace v malé skupině. Žákům věnuje individuální péči vyškolený pedagog, který navazuje úzkou spolupráci s učiteli a rodiči zařazených dětí. Při práci škola uplatňuje individuální přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a klade důraz na slovní projev. V psaném projevu zohledňuje „specifické chyby“.

O zřizování přípravných tříd se ŠVP nezmiňuje.

### **ZŠ Běžecká 2055 Sokolov**

ZŠ Běžecká 2055 Sokolov realizuje Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s názvem Škola do života, život do školy. Základní škola je školou pro 1. stupeň základního vzdělávání a školou pro žáky 1. – 9. ročníku s lehkým mentálním postižením a kombinovanými vadami. Od školního roku 2007/2008 se na škole rovněž vzdělávají žáci speciálních tříd, tj. žáci se středně těžkým mentálním postižením. V praktických a speciálních třídách<sup>26</sup> jsou pak žáci z celého Sokolova a přilehlých vesnic. Škola tak podporuje ideu zavádění těchto tříd přímo v základních školách, kde se setkávají všechny děti.

Kromě této varianty škola nabízí integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do 1. – 5. třídy základní školy. Těmto žákům je pod odborným dohledem SPC a PPP vypracován individuálně vzdělávací plán, který zohledňuje jejich postižení. Plán je zkontrolován s rodiči, aby výchovné a vzdělávací působení na žáka bylo jednotné a účinné.

Co se týče žáků se sociálním znevýhodněním ŠVP se omezuje na definici problému i na intencích jeho legislativního ukotvení. O zřizování přípravných tříd a institutu asistenta pedagoga se ŠVP nezmiňuje, v ŠVP se můžeme pouze dočíst, že s žákem mohou pracovat v menší kolektivě i asistenti.

### **ZŠ Křižkova 1916 Sokolov**

ZŠ Křižkova 1916 Sokolov má vypracovaný Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Spektrum. V tomto programu je definován pojem sociální znevýhodnění v intencích příslušného ustanovení škol-



Popis ke snímkům najdete na konci této kapitoly

ského zákona, v této oblasti práce se žáky se sociálním znevýhodnění ŠVP akcentuje důležitost pravidelné konzultace výchovného poradce, učitelů, zákonných zástupců žáka a pracovníka PPP nebo SPC a spolupráce s odborem sociálních věcí příslušného městského (obecního) úřadu. Podle ŠVP do této skupiny patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně, kulturně a jazykově odlišného. Hlavním problémem je zpravidla nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka. Pozornost je třeba při práci s těmito dětmi věnovat nejen osvojení českého jazyka, seznámení se s českým prostředím, kulturními zvyklostmi a tradicemi, ale ve shodě se školským zákonem umožnit těmto dětem budování jejich vlastní identity, která bude vycházet z jejich původního prostředí. ŠVP popisuje rovněž zásady pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, mezi které řadí vypracování individuálních vzdělávacích plánů, skupinovou nebo individuální péči, menší počet žáků ve třídě, pomoc asistenta pedagoga, odpovídající metody a formy práce, spolupráce s psychologem a sociálním pracovníkem.

Vzdělávání žáků se specifickými potřebami se na škole realizuje zpravidla formou individuální integrace v běžných třídách. Škola se opírá o doporučení a spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) nebo speciálně pedagogickým centrem (SPC) či praktickým lékařem pro děti a dorost. Ředitel školy může povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a v souladu s doporučením školského poradního zařízení (PPP, SPC) a registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). IVP poskytuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální i skupinové speciální péče o žáka.

O zřizování přípravných tříd se ŠVP nezmiňuje.

### ***Gymnázium, ZŠ a MŠ Mánesova 1672 Sokolov***

Soukromá ZŠ Mánesova – škola globální výchovy má vypracovaný Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. O vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se ŠVP plán nezmiňuje, předpokládáme, že je to dáno tím, že se jedná o soukromou školu.

V oblasti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ŠVP zmiňuje, že speciální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem zjišťuje vzdělávací potřeby žáků a ve spolupráci s poradenským zařízením zajišťuje odbornou diagnostiku. Na základě diagnostiky jsou konzultovány,

62 plánovány a využívány vhodné metody a organizační postupy výuky. Žáci se zdravotním postižením i žáci mimořádně nadaní jsou integrováni v rámci běžných tříd. Na základě odborného posudku poradenského pracoviště speciální pedagog, třídní učitel a další pedagogičtí pracovníci, ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka, vytváří a realizují individuální vzdělávací plán (IVP). Struktura IVP vychází z platné právní úpravy, je doplněna v případě potřeby dohodou o formě podílu žáka a spolupráce se zákonnými zástupci.

O zřízení přípravných tříd a institutu asistenta pedagoga se ŠVP nezmiňuje.

Můžeme shrnout, že v Sokolově zabezpečuje v současné době základní vzdělávání šest základních škol. Všechny školy se nějakým způsobem zabývají problematikou vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a speciálními vzdělávacími potřebami, kromě ZŠ Mánesova, která se problematikou dětí se sociálním znevýhodněním nezabývá, a to zřejmě z toho důvodu, že se jedná o soukromou školu. Touto problematikou se nejpodrobněji zabývá ŠVP ZŠ Rokycanova, ZŠ Křižíkova má ve ŠVP vypracované zásady pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, mezi které řadí vypracování individuálních vzdělávacích plánů, skupinovou nebo individuální péči, menší počet žáků ve třídě, pomoc asistenta pedagoga, odpovídající metody a formy práce, spolupráce s psychologem a sociálním pracovníkem.

Specifické postavení má ZŠ Běžecká 2055 Sokolov, která realizuje Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s názvem Škola do života, život do školy. Základní škola je školou pro 1. stupeň základního vzdělávání a školou pro žáky 1. – 9. ročníku s lehkým mentálním postižením a kombinovanými vadami. Od školního roku 2007/2008 se na škole rovněž vzdělávají žáci speciálních tříd, tj. žáci se středně těžkým mentálním postižením.

V praktických a speciálních třídách jsou pak žáci z celého Sokolova a přilehlých vesnic. Škola tak podporuje ideu zavádění těchto tříd přímo v základních školách, kde se setkávají všechny děti. Pomoc asistenta pedagoga využívají podle ŠVP pouze ZŠ Rokycanova a ZŠ Křižíkova, ZŠ Běžecká ve svém ŠVP zmiňuje, že s žákem mohou pracovat v menším kolektivu i asistenti, bližší informace, o jakou asistenci se jedná, ŠVP školy neuvádí.

Vzdělávací plány v konkrétních předmětech problematiku vzdělávání nereflektují, ta je v obecné rovině popsána v intencích školského zákona v obecných částech ŠVP.

O zřízení přípravných tříd základní školy se ŠVP v Sokolově nezmiňuje.

### **3.5.3 Srovnání školních vzdělávacích programů základních škol**

V Krnově zabezpečují v současné době základní vzdělávání čtyři základní školy. Všechny školy se nějakým způsobem zabývají problematikou vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a speciálními vzdělávacími potřebami. V Sokolově se jedná o šest základních škol, touto problematikou se nezabývá ZŠ Mánesova, a to zřejmě z toho důvodu, že se jedná o soukromou školu. Problematicou vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se ŠVP ZŠ obou měst zabývají okrajově v obecných částech ŠVP, kde se jedná spíše o parafráze, nebo dokonce přesné citace dotčeného paragrafu školského zákona. Výjimku tvoří ZŠ Janáčkovo nám. 17 v Krnově. Tato škola v rámci projektu „Vytvoření a ověření komplexního programu podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ provozuje Centrum následné péče „Klub Devítka“, ve kterém specializovaný pracovník ve spolupráci s pedagogy školy zajišťuje cílenou vzdělávací a výchovnou podporu sociálně znevýhodněným žákům a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V Sokolově se touto problematikou podrobněji zabývají ŠVP ZŠ Rokycanova a ZŠ Křižíkova, která má ve ŠVP vypracované zásady pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním.

V Krnově v rámci ŠVP počítají s činností asistenta pedagoga tři základní školy ze čtyř, nejvíce jeho činnost popisuje ŠVP ZŠ Janáčkova. V Sokolově pomoc asistenta pedagoga využívají podle ŠVP pouze dvě školy ze šesti, a to ZŠ Rokycanova a ZŠ Křižíkova (ZŠ Běžecká ve svém ŠVP zmiňuje, že s žákem mohou pracovat v menším kolektivu i asistenti, konkrétnější informace o jejich činnosti a cílové skupině žáků nemáme k dispozici).

Specifické postavení má ZŠ Běžecká 2055 Sokolov, která realizuje Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s názvem Škola do života, život do školy. Základní škola je školou pro 1. stupeň základního vzdělávání a školou pro žáky 1. – 9. ročníku s lehkým mentálním postižením a kombinovanými vadami. Od školního roku 2007/2008 se na škole

rovněž vzdělávají žáci speciálních tříd, tj. žáci se středně těžkým mentálním postižením. V Krnově tento typ školy není.

O zřizování přípravných tříd základní školy se nezmiňuje jediný ŠVP v Sokolově a ani v Krnově. Důvodem může být i nezájem rodičů<sup>27</sup>, protože přípravnou třídu lze ze zákona zřídit pouze, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.

ZŠ Dvořákův okruh v Krnově ukončila podle inspekční zprávy z listopadu 2012 činnost tříd zaměřených na skupinovou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, škola poskytuje vzdělání těchto žáků v běžných třídách. V Sokolově jsme z dostupných dokumentů existenci tříd tohoto zaměření nezaznamenali.

### 3.6 SHRNU TÍ KAPITOLY

Srovnání historického vývoje i základních sociodemografických charakteristik ukázala, že i když obě města leží v opačných koutech republiky, sdílejí v mnoha ohledech společný osud a výrazné podobnosti panují i v současné situaci. Obě města byla na počátku 20. století obývána většinou Němci, což příliš nezměnil ani vznik ČSR v roce 1918. Obě také byla těžce zasažena odsunem po skončení 2. světové války, když z původního obyvatelstva zůstal většinou jenom zlomek. Během dosídlování tak došlo k významným zásahům do struktury místní populace. Přicházelo hlavně české a slovenské obyvatelstvo, které zde nikdy nemělo významnější zastoupení.

V období komunismu byla obě města průmyslovými centry a většina jejich obyvatel byla nějak spojena s těmito podniky. Populace v tomto období rostla, a to nejenom díky přirozené natalitě, ale i v důsledku vnitrostátní migrace. V obou městech byly velké průmyslové podniky významnými zaměstnavateli pro celý region. O to větší dopad na místní ekonomiku a populaci měly změny po roce 1989. Došlo k zavírání neefektivních provozů a masovému propouštění zaměstnanců. To nejhůře dopadlo na osoby s nízkým vzděláním, u kterých byla jenom malá šance na uplatnění v jiném odvětví. Porevoluční vývoj je v obou městech spojen hlavně s vysokou nezaměstnaností, odchodem kvalifikovaných pracovníků mimo region a znatelným úbytkem obyvatelstva.

Srovnatelná situace panuje v obou městech i podle aktuálních sociodemografických charakteristik. Z pohledu sociální inkluze a exkluze jsou nejdůležitější údaje o nezaměstnanosti (zejména dlouhodobé), která je nejdůležitějším relativním ukazatelem sociální marginalizace. Míra obecné nezaměstnanosti v 1. čtvrtletí v roce 2014 byla v ČR 6,8 %, v Krnově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 12,8 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. V Sokolově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 10,3 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. Jedná se tedy o lokality s vyšší mírou nezaměstnanosti, než je celorepublikový průměr. Vedle toho i moravskoslezský region a karlovarský region mají obecnou míru nezaměstnanosti vyšší oproti celorepublikovému průměru a nezaměstnanost v těchto lokalitách je také vyšší oproti průměru v daném kraji. Relativně vysoká míra nezaměstnanosti je i v okrese Bruntál, jehož je Krnov součástí: 12,49 % (třetí nejvyšší v ČR) a v okrese Sokolov je 9,81 %.

V obou městech byly identifikovány sociálně vyloučené lokality, z nichž pravděpodobně bude pocházet podstatná část sociálně znevýhodněných žáků. Základní rozdíl mezi městy je v geografickém rozložení. Zatímco v Krnově jde o čtyři relativně menší lokality rozmístěné pravidelně od centra na všechny strany, v Sokolově jde podle dostupných zpráv o dvě větší lokality umístěné na protilehlých stranách města. Z hlediska velikosti lokalit a odhadu počtu obyvatel trpí sokolovská analýza určitou nedostatečností, lokality jsou vymezeny relativně širěji a metodika odhadu počtu obyvatel není zcela jasně vymezena. Proto tvrzení formulované na základě existujících zpráv, že v Krnově je počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách výrazně nižší a pohybuje se kolem počtu 650, zatímco v Sokolově jich je přes 1100, je nutné brát se značnou rezervou. U sociálně vyloučených lokalit je také třeba brát v úvahu dynamiku, se kterou se proměňují, neboť se jedná o nájemní bytové jednotky, ve kterých dochází ke snadné obměně a migraci. Takto jsme např. v průběhu pozdějšího výzkumu v terénu identifikovali tendence k formování nové lokality v sídlišti nedaleko jedné ze škol.

Z přehledových tabulek naplněnosti základních škol je patrné, že počet žáků v Sokolově je o čtvrtinu až třetinu vyšší než v Krnově, ačkoli celkový počet obyvatel města je nepatrně nižší. Sokolov plní v oblasti základního školství větší spádovou funkci než Krnov, a to včetně možnosti

64 dojezdu sociálně znevýhodněných žáků i mimo hranice města z vesnic, které jsou charakteristické vyšší mírou sociální exkluze než jejich okolí.

Z hlediska diferenciací žáků a tím i míry selektivity vzdělávací sítě jsou zajímavé údaje o opakování ročníku a údaje o zařazení mimo hlavní vzdělávací proud, tj. do škol praktických, škol speciálních a do speciálních tříd. Ačkoli jsou určité údaje k dispozici, reforma školského zákona a nastavení sběru centrálních statistik znemožňuje snadnou interpretaci dostupných údajů. Víme, že v obou městech klesá jak absolutní, tak relativní (tj. i po odpočtu efektu populačního poklesu dětí ve školách) počet žáků opakujících ročník i žáků umístěných ve speciálních třídách. Nedokážeme ale rozhodnout, zda se jedná o indikátor rostoucí míry sociální inkluze. Faktory znemožňující jednoznačně rozhodnout, co nám statistická čísla sdělují o selektivě vzdělávacích sítích, jsou: individuální integrace formou individualizovaných studijních programů a plánů; prolínání základních, praktických a speciálních škol; zřizování a rušení speciálních tříd. Ty nám neumožňují ze statistik rozklíčovat výši umístění laťky, kterou musejí žáci překračovat. V jedné kategorii se nám tak objeví žáci, kteří mají ve skutečnosti nastaveny rozdílné vzdělávací dráhy. Jinými slovy diferenciací je daleko obtížněji viditelná. Zjištění přesného stavu věcí (přesných čísel o stavu diferenciací žáků a tím selektivity celé sítě) by předpokládalo práci s primárními a neanonymizovanými daty dostupnými přímo na školách. To však znemožňuje zákon o ochraně osobních údajů. Imperativ, který z toho plyne pro terénní výzkum, zní, že je nezbytné se spokojit s expertními názory a odhady zainteresovaných aktérů.

Sociální znevýhodnění je zohledněno ve většině školních vzdělávacích programů, byť okrajově. Větší prostor tématu věnuje jedna škola v Krnově a jedna v Sokolově, kde existují také rozvinuté doprovodné projekty. Další dvě sokolovské školy, pravděpodobně v reakci na reálnou potřebu sociální znevýhodnění řešit, mají ve školních vzdělávacích programech vypracované zásady pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním.

### **Školní rituály** (fotografie na str. 61)

*Společenských život je naplněný rituály. To platí nejen pro společnosti minulosti nebo společnosti exotické, ale stejně tak pro společnosti moderní. Oslavy narozenin, svatby, křtiny, pohřby, zahajovací proslovy, vítací rituály, náboženské obřady, zpívání koled, zdobení vánočního stromčku, pití kávy nebo zapíjení narození potomků, to všechno jsou příklady z velmi dlouhé řady rituálů, kterých je většina z nás v životě účastna. Také škola má své rituály, mezi ty nejvýznamnější patří předávání vysvědčení a udělování hodnocení. Jedná o rituály odměny a pokárání, děkování a úcty. Účast na rituálu, znalost a dodržování pravidel ritualizované komunikace je jedním z důležitých faktorů sociální inkluze. Skrze rituály, resp. účast na nich se vytváří sociální pouto soudrživosti bez ohledu na to, zda se jedná o odměnu nebo trest nebo jinou formu ritualizované komunikace. Rituály udržují pospolitost a jsou důležitým prvkem sociálního řádu bez ohledu na to, jak moc vážně je bereme.*



**POZNÁMKY KE KAPITOLE [3]**

- 15** Dané údaje vychází ze Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011.
- 16** K roku 2011 byl celorepublikový průměr 6,8 %, v Moravskoslezském kraji byla nezaměstnanost 9,4 % a Karlovarském kraji 8,6 %.
- 17** Zdrojem jsou dostupné statistiky Českého statistického úřadu ([www.czso.cz](http://www.czso.cz)).
- 18** Dle údajů MPSV k 30.6. 2014.
- 19** Dle údajů MPSV k 30.6. 2014.
- 20** Autoři upozorňují na určité úskalí odhadů založených na expertních soudech, sami představují experimentální metodu založenou na demografických ukazatelích a zkonstruovali indikátor indukované potratovosti (zohledňující vedle existence potratu vzdělání a věk), ten však představuje relativní ukazatel ve vztahu k sociálnímu vyloučení, a není tedy na jeho základě tvořen odhad celkového počtu sociálně vyloučených ve městě. Situační analýze lze vytknout, že nevytváří syntézu poznatků učiněných na základě použitých metod (již dostupné statistické údaje, odhady expertů a informátorů, vytvořený demografický index).
- 21** Uvedené charakteristiky jsou zestručněné výpovědi ze Situační analýzy Sokolov, které jsou v ní citovány bez doplňujícího komentáře. Pro lokalitu Kino Alfa je uveden ještě jeden (odlišný) odhad. Nevýhodou analýzy je v předchozí poznámce zmiňovaná chybějící syntéza dílčích poznatků a absence vytvoření jasně formulovaného odhadu o počtu v daných lokalitách.
- 22** Vzhledem k dynamice sociálního vyloučení, kdy motivem migrace není obvykle nalezení zaměstnání, ale řešení možnosti ubytování (srov. Situační analýza Krnov, 2013, s. 110), kdy například ubytovna s vysokou koncentrací sociálně vyloučených obyvatel může vzniknout ze dne na den, nelze chápat stanovení spádových školských obvodů jako počin trvale řešící danou situaci, neboť v Krnově již došlo k jedné aktualizaci školských obvodů a o další se uvažuje.
- 23** Zvýraznění textu v originále.
- 24** Tato kapitola vychází pouze z informací dostupných ze školních vzdělávacích programů, tyto informace jsou v dalších kapitolách doplněny údaji zjištěnými dotazováním nebo z dalších zdrojů.
- 25** Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- 26** Ředitel školy má možnost otevřít speciální třídu nebo více tříd pro žáky s mentální retardací, musí být ovšem zajištěna odborná výuka speciálním pedagogem. Mohou být zřizovány speciální třídy při školách praktických a naopak, třídy pro žáky s autismem a třídy pro žáky s více vadami.
- 27** Viz Protokol z rozhovoru s vedoucí Speciálně pedagogického centra v Bruntále ze dne 16. 12. 2014.



# [4]

## TRANSFORMACE ŠKOLSKÉ SÍTĚ V KRNOVĚ A V SOKOLOVĚ

V této kapitole se zaměřujeme na to, co konkrétně obnášela transformace vzdělávací soustavy, jaké byly její důvody, kdo byli jejími relevantními aktéry a jaké podpůrné aktivity (projekty, činnosti) s ohledem na stabilizaci školské sítě v obou městech proběhly. Opíráme se především o hlediska relevantních lokálních aktérů participujících na chodu základního školství v Sokolově a v Krnově a o dostupné dokumenty vztahující se jak k samotnému zrušení škol, tak k dalším bezprostředně navazujícím i volněji souvisejícím edukačním projektům realizovaným na území obou měst. Komunikačními partnery rozhovorů jsou ředitelé a zástupci základních škol, výchovní poradci, pedagogové, zaměstnanci neziskových organizací a vedoucí a pracovníci školských odborů městských úřadů i pracovníci dalších odborů, které jsme požádali, aby uskutečněné změny popsali a vyhodnotili s ohledem na vzdělávání znevýhodněných žáků ze zrušených škol. Tabulku zachycující provedené rozhovory v rámci této fáze výzkumu nalezne čtenář v příloze č. 2 na konci knihy. Vedle rozhovorů zaznamenaných v této tabulce byly využity také doplňující rozhovory mající někdy charakter stručných telefonátů, příležitostné komunikace nebo e-mailové korespondence. Informace z rozhovorů jsou analyzovány ve srovnávací perspektivě, jejímž cílem je identifikovat společné a rozdílné aspekty obou transformačních procesů v oblastech konkrétního pojetí transformací, jejich důvodů, strůjců a nositelů změn a vlastních výsledků. Jinými slovy se ptáme: Co se stalo? Proč se tak stalo? Kdo to udělal?

### 4.1 CO SE STALO?

V obou městech znamenala transformace vzdělávací soustavy primárně zrušení jedné základní školy se statutem „romská“ a rozmístění jejich žáků mezi ostatní školy podle přenastavených spádových obvodů.

Sekundárně však transformace obnášela řadu dalších aktivit, jež měly usnadnit přechod a začlenění žáků z rozpuštěných škol do nového kolektivu. Tyto doprovodné aktivity se navzájem liší nejen na úrovni měst, ale také jednotlivých základních škol. Především to je poskytování doučování, vedení volnočasových kroužků, zřizování přípravných tříd, využívání asistentů pedagogů, školských psychologů, logopedů, spolupráce s neziskovými organizacemi. Mateřské školy a střední školy zůstaly touto intervencí nepoznamenány.

V Krnově byla transformace realizována v roce 2008. Zrušena byla ZŠ náměstí Míru, jež zajišťovala výuku pouze na prvním stupni základního vzdělávání. Dotyčná škola se vyznačovala vyšším počtem romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit, jakož i stigmatem „romské školy“, jehož vinou sem neromští rodiče odmítali posílat své děti. Podobně byla vnímána ZŠ Dvořákův okruh, kam docházeli romští žáci ze sociálně vyloučených lokalit na výuku druhého stupně. Údajně zde tvořili až třetinu všech žáků. Určitá míra segregace se podepisovala na kvalitě výuky: „*Nedalo se mluvit o vzdělávání ... Hlíдали jsme děti, co nám demolovaly školu.*“ Díky přerýsování hranic spádových obvodů zaznamenala tato škola pokles romských žáků, takže nyní je již hodnocena jako „*normální škola*“.

V současnosti v Krnově působí čtyři základní školy: ZŠ Dvořákův okruh, ZŠ Smetanův okruh, ZŠ Žižkova a ZŠ Janáčkovo náměstí. Nastavení spádových obvodů (ex ante) a důsledné lpění na jejich dodržování při přihlašování dětí zapříčinilo rovnoměrné rozdělení romských žáků mezi jednotlivé školy (a taktéž byly rozptýleny děti z dyslektické třídy na ZŠ Dvořákův okruh). Ve třídě jsou obvykle maximálně dva až tři romští žáci. Všechny školy nabízejí doučování nejen romským žákům, a to ve spolupráci s neziskovými organizacemi Reintegra, Armáda spásy a Slezská diakonie.

Za průkopnickou lze v tomto ohledu považovat spolupráci ZŠ Janáčkovo náměstí a Reintegrity. Na základě kombinace pedagogické a terénní práce poskytují pět let doučování prostřednictvím klubu Devítka, který aktivně cílí na romské děti, avšak aktuálně doučují také neromské děti (*inkluzivní princip*). I když se ostatní školy také podílely v různé míře na doučování, systematictější práce je v tomto smyslu vykonávána od školního roku 2014/2015, kdy byl spuštěn projekt městského úřadu „Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“. Vedle neziskových organizací se jej účastní také pedagogové příslušných škol, což v některých případech znamená udržení stávajícího množství úvazků na jedné straně, na straně druhé pak možnost přivýdělků pro jednotlivé učitele. Přípravné třídy jsou zřízeny na ZŠ Janáčkovo náměstí a ZŠ Smetanův okruh. ZŠ Dvořákův okruh je nemá záměrně, aby počet znevýhodněných žáků ve škole nerostl. Reintegra dále zajišťuje předškolní přípravu v sociálně vyloučené lokalitě pro čtyřleté a pětileté děti, stejně tak má projekt hybridní mateřské školy Slezská diakonie. Níže uvedená citace znázorňuje hodnocení dosavadní spolupráce z pohledu pracovnice neziskové organizace:

*„My jsme zatím neměli problém. I ty školy se nám ozvaly, ptaly se nás, jestli nás učitelky kontaktovaly, jestli nám řekly nějaké to učivo, na které se máme zaměřit, takže jako zatím jsme neměli problém se spoluprací. Teď budeme spolupracovat víc, protože po těch dvou měsících už můžeme říct, které dítě chodí pravidelně a které chodí málo, anebo třeba chodilo a už nechodí vůbec. Takže ty, co chodily a nechodily vůbec, tak jednak chceme mluvit s jejich rodiči, a pokud to nepomůže, aby chodily pravidelněji, tak určitě i s tou paní učitelkou. Zeptat se, jestli on má nějakou možnost třeba na třídních schůzkách promluvit s těmi rodiči, aby ten tlak vznikl.“*

Sokolovská „optimalizace“ školské sítě byla realizována v druhém pololetí školního roku 2011/2012. Zrušena byla ZŠ Sokolovská, kde respondenti odhadují podíl Romů na 60 až 90 % z celkových 100 až 150 žáků. Bývalé žactvo této školy bylo následně nerovnoměrně rozptýleno mezi zbývající školy. Zatímco ZŠ Pionýrů, ZŠ Rokycanova a ZŠ Švabinského získaly nové žáky v řádu jednotlivců, u ZŠ Běžecké a Křižíkovy to činilo přibližně 40 žáků. Důležitým, i když ne jediným, kritériem pro určení počtu žáků se stalo také nové nastavení spádových oblastí na území města, aby zahrnulo části bývalého spádového obvodu ZŠ Sokolovská mezi ostatní školy. Nicméně vzhledem ke geograficky perifernímu postavení ZŠ

Sokolovská na okraji Sokolova její spádový obvod de facto přešel pouze na dvě školy (ZŠ Běžecká, ZŠ Křižíkova). Do hry také vstupuje migrace rodin v rámci města i skutečnost, že na Sokolovskou (i některé další školy) chodili žáci žijící i mimo její spádový obvod, což jsou faktory, které zneumožňují striktní lpění na dodržování spádového obvodu.

Oproti krnovskému scénáři obsahovala sokolovská transformace navíc sloučení ZŠ Boženy Němcové a ZŠ Běžecké. Nicméně namísto původního plánu sloučit obě tyto školy sídlící v samostatných budovách došlo k vytvoření „odlučeného pracoviště“ ZŠ Boženy Němcové, které sice formálně spadá pod vedení ZŠ Běžecká, avšak nadále zde existuje odlišná identita obou pracovišť.

Stejně jako v Krnově také v Sokolově zdůrazňovali naši partneři klíčovou roli vedení města při podpoře programů na začleňování znevýhodněných žáků. Podle informací ze školského a kulturního odboru MÚ v Sokolově přispělo vedení města každé škole jednorázově 100 000 Kč na dobrovolné aktivity. Za důležitý byl dále označen projekt „Rovné příležitosti a šance“ (OP VK), z nějž jsou financováni kvalifikovaní pracovníci – logopedové a psychologové – kterých je v pohraničí údajně nedostatek. Pozitivní roli sehrála také možnost předfinancovat asistenty pedagogů jednak z prostředků zrušené ZŠ Sokolovská a dále z projektu OP VK „Rovné příležitosti a šance“, neboť bytí platy asistentů pedagoga jsou primárně hrazeny z rozpočtu MŠMT, jsou školám vypláceny s půlročním zpožděním. V první fázi tudíž prostředky zajištěné ZŠ Sokolovská pro čtyři asistenty pedagoga pro rok 2012 tak přešly od června 2012 i s konkrétními osobami na další základní školy v Sokolově. V druhé fázi poskytují město Sokolov z projektu OP VK finance na asistenty pedagoga do doby, než přijde úhrada z MŠMT. Přípravnou třídu má od roku 2013 ZŠ Švabinského. ZŠ Pionýrů chtěla přípravný ročník zřídit, ale nenaplnila kritérium minimálního počtu sedmi žáků.<sup>28</sup> Jako jeden z důvodů nenaplnění byla (nejednou a v různých kontextech) zmíněna nespolečenská spolupráce ze strany rodičů vyvolaná stigmatizací, která je tomuto statusu v jejich očích vlastní:

*„My jsme dostali za úkol tady otevřít přípravnou třídu, ale dle zákona může být jen pro děti sociálně znevýhodněné. My jsme ji nenaplnili, protože někteří rodiče ani nechťejí mít cejch toho sociálně znevýhodněného (...) My bychom tu přípravku rádi otevřeli, ale pro ty dokladové děti, kdy třeba chlapeček, holčička*

*se špatně socializují. Ale on musel mít ten papír, že je sociálně znevýhodněný. A to docela nám vadilo.“*

Z neziskových organizací byli jmenováni Člověk v tísni, jehož pracovníci zajišťují doučování žáků základních škol a provozují předškolní klub Kereka přímo v sociálně vyloučených lokalitách, a obecně prospěšná organizace Reflex, jež spolupracuje se ZŠ Rokycanova na projektu „Hladové děti“. Ten poskytuje asi deseti sociálně znevýhodněným dětem bezplatné obědy. Pozadí tohoto projektu osvětluje respondentka z příslušné školy:

*„Tak spontánně nás napadlo, že tu jsou asi děti, které jsou hladové, ale nedokázali jsme vyřešit, jak vlastně získat příspěvek, aby dostaly aspoň obědy. A najednou přišel někdo, ale kvůli jednomu dítěti... My jsme vytipovali další ve spolupráci s Člověkem v tísni.“*

#### 4.2 PROČ SE TAK STALO?

V odpovědích respondentů můžeme rozeznat tři základní motivace při transformaci vzdělávací soustavy v Krnově a Sokolově – **ekonomickou, inkluzivní a pedagogickou**. V prvním případě k redukci školských zařízení vedl úbytek žáků v důsledku demografického vývoje. Úbytek financí vyplácených státem na žáka dle stanoveného normativu byl nucen kompenzovat zřizovatel základních škol. Zrušení jedné školy, potažmo sloučení více škol do jedné bylo chápáno jako efektivní opatření ve snaze zastavit nárůst výdajů na vzdělávání v rámci obecního rozpočtu. Tuto jednoduchou logiku ilustruje výpověď sokolovského respondenta takto:

*„Určitě v tom byly ekonomický důvody (...) město zjistilo, že má podle kapacit, teď abych si nevymýšlel, možná 1700 míst (k dispozici na základních školách). Teoreticky by se daly zrušit klidně dvě školy a nebyl by problém – podle zřizovatele a podle ekonomiky. Takže samozřejmě zřizovatel, když se na to podíval z tohoto pohledu, si řekl, proč bych doplácel na platy někde, když mám ve spoustě ostatních škol spoustu míst. Takže to si myslím, že to byl ten první ekonomický problém a asi i ten hlavní v tu chvíli.“*

V obou městech byla transformace výsledkem dlouhodobého procesu vyhodnocování efektivity vzdělávací soustavy vzhledem k vynalože-

ným nákladům. V Krnově došlo ke slučování základních škol do nyníější ZŠ Dvořákův okruh ještě před samotným zrušením „romské“ školy. V Sokolově se diskutovalo o optimalizaci školské sítě již v roce 2002, konečné rozhodnutí však bylo učiněno až v roce 2011. Ke zrušení ZŠ Sokolovská přispěl také špatný technický stav její budovy, jejíž rekonstrukce by vyžadovala dodatečné výdaje.

Inkluzivní motivace se zdá být silnější v případě Krnova. Podle respondenta ze školského oddělení MÚ v Krnově byla potřeba specifického řešení vzdělávání znevýhodněných romských žáků rozpoznána nejpozději v roce 1997, a rovnoměrný rozptyl bývalých žáků „romské“ školy tudíž představuje pouze jedno z mnoha na sebe navazujících opatření zacílených na zvyšování vzdělanostní úrovně romských žáků. To je některými krnovskými respondenty vnímáno jako dlouhodobá investice, díky níž se pomalu daří měnit postoj Romů, kteří měli se vzdělávacím systémem často špatnou zkušenost:

*„Já nepočítám s tím, že dneska nám budou díky tomuto projektu vycházet maturanti, prostě ne, ale budou chodit děti, které mají trošku jiný postoj ke vzdělávání, protože ti jejich rodiče vzdělávání jako neberou. Většinou buď byli neúspěšní, skončili na zvláštních školách, do vzdělávání dál nešli a vzdělávání je pro ně něco, co prostě je opravdu dokonce i pro ně, bych řekl, nepřijemné (...) Byli bychom rádi, aby ti Romové, kteří tady jsou, neměli úplně nepřijemnou zkušenost, ale aby věděli, že to vzdělání prostě je a že to není úplně nepřijemné, aby těm dětem mohli něco předat, aby něco uměli, takže to je takový cíl spíše postupný a já bych řekl, že nejde a není možné prostě změnit tady tu otázku během jedné generace, že to je spíše generační problém. Prostě (je třeba) pracovat dlouhodobě na tom nastaveném cíli.“*

V Sokolově byl inkluzivní motiv pro transformaci školské soustavy zmíněn pouze dvěma informanty. Podle někdejšího lokálního konzultanta Agentury pro sociální začleňování nebyl v původním návrhu transformace přítomen vůbec. Žáci ZŠ Sokolovská měli přejít jako celé třídy na ZŠ Běžeckou a ZŠ Křižíkovou. To se podařilo změnit teprve argumentací o přenášení stigma „romské“ školy z jedné na druhou společně s přenesením jejich žáků:<sup>29</sup>

*„My jsme upozornili na to, že to není dobrý řešení, že by se nabízelo rozpustit ty děti do jednotlivých škol ve městě. Nejdřív ta vůle vedení města a asi i školského*

odboru (nebyla). Nebyli úplně nakloněni tomu našemu návrhu, takže jsme je upozorňovali na to, co to může přinést, když jakoby blokově přesunou těchto 150 dětí do další školy, tak na to budou reagovat ti rodiče z té majority a zase se může ta škola postupně jakoby zaplňovat zase sociálně slabšími dětmi a nastane prostě stejný proces jako s tou Sokolovskou (...). Když už to vypadalo, že ten blokový přesun udělají, tak nakonec asi zvážili všechny pro a proti (...). Nakonec změnili trochu ty spádové obvody a pak došlo k tomu rozmístění až od září 2012.“

Na to navazuje třetí motivace, kterou označujeme jako pedagogickou, jež se týká vytváření dobrých podmínek ke vzdělávání. Podle výpovědí pedagogů platí, že větší množství romských žáků ve třídě se rovná horším možnostem udržování kázně ve třídě. Níže citovaný respondent z jedné z krnovských škol přijímajících žáky ze zrušené ZŠ náměstí Míru to přičítá zejména akademickému rozdílu mezi původními a přichozími žáky:

*„Já jsem si schválně vzal třídu, kde bylo nejvíce Romů a učil jsem tam. Viděl jsem, že to je prostě nemožné, ten vzdělávací proces se tam nedal ukočírovat při šesti dětech romských ve třídě. Prostě mi byli schopni rozbít kompletně celou třídu (...). Ta nekázeň a ten nepořádek a ta neschopnost vlastně učit v těch třídách byla dána hlavně tím, že ty děti měly obrovský rozdíl v těch vědomostech oproti ostatním dětem. To znamená, oni když byli v té šesté třídě, tak vlastně jejich jakokdyby vědomosti výukové byly na úrovni třetí třídy a tím pádem, co tam chtěli dělat, oni tomu nerozuměli, co se tam bere, pro ně to bylo prostě cizí.“*

S tím koresponduje poměrně skeptický pohled některých z dotazovaných na možnosti výuky romských žáků, a to především po završení prvního stupně. Tehdy romští žáci údajně ztrácejí o školu zájem, ať už je to dáno předčasným dospíváním, špatným vlivem vrstevníků, špatnou zkušeností rodičů, orientací na přítomnost, nedostatkem učebních oborů, vědomím vysoké míry nezaměstnanosti v regionu (parafrázujeme některé varianty názorů respondentů) nebo z jakékoli jiné příčiny. Střední školu potom podle respondentů ukončí z Romů jen málokdo.

Pedagogickou motivaci směřující k optimalizaci edukačního procesu bychom mohli popsat jako snahu snížit, resp. rozložit napříč městem zátež tvořenou žáky, kteří jsou z jakéhokoli důvodu problémoví v tom smyslu, že ztěžují edukační proces. Mezi sokolovskými respondenty zazněl také (spíše ojedinělý) názor, že po jistou dobu přípravy transformace bylo



ve hře rovnoměrnější rozdělení žáků ZŠ Sokolovská, které bylo do určité míry důsledkem pocítované nespravedlnosti personálu těch škol, které měly převzít veškeré transformační náklady, zatímco ostatní by se tomu zcela vyhnuly. Mezi tyto náklady pak patří nejen otázka výuky, ale také správa grantů udělených ZŠ Sokolovská či zapisování žáků do matriky. Podle jiného názoru plán o plošném přesunu selhal vinou aktivity rodičů dětí zapsaných na ZŠ Sokolovská. Když se dozvěděli o chystaném záměru, sami začali přehlašovat své děti na jiné školy. V těchto retrospektivních ohlednutích však panuje mezi respondenty značná různorodost a někdy i určitá nekompatibilita, takže snaha o detailní rekonstrukci toho, jak transformace proběhla, z paměti účastníků, je poměrně obtížná.

#### 4.3 KDO TO UDĚLAL?

V odpovědi na tuto otázku můžeme rozlišit tři aktérské roviny: 1. vedení města, úředníky a zastupitelstvo; 2. personál základních škol, neziskových organizací a dalších subjektů zapojených do vzdělávání; 3. rodiče a žáky ze zrušených a přijímacích škol.

Vzhledem k zákonným úpravám je nejdůležitějším aktérem zastupitelstvo, neboť hlasuje o přijímaných změnách a jejich charakteru ve vzdělávací soustavě. Role školského personálu spočívá ve správě rušení dotyčných škol a přechodu žáků z těchto škol na druhé. Konečně své místo v realizaci transformace mají také rodiče těchto žáků a žáci samotní.

**Vedení města:** V Krnově iniciovali transformaci školské soustavy úředníci školského oddělení. Změnu spádových obvodů navrhla školská komise, tu schválilo formou obecně závazné vyhlášky obecní zastupitelstvo. Výhrady se objevily pouze ve vztahu k nemožnosti svobodně si zvolit školu, jak to stanovuje zákon. Tato úprava byla zpochybňována jako neliberální. Vedení města nicméně tento kurz podporovalo. Klíčovou roli zde sehrálo zastupitelstvo a konkrétně členové školské komise, kteří výrazně přispěli k přijetí předloženého návrhu.

V Sokolově to byli naopak někdejší vyšší úředníci Městského úřadu Sokolov, tj. vedoucí školského a kulturního odboru a místostarosta, kteří rovněž výrazně napomohli ke konkrétnímu znění transformace, včetně přenastavení spádových obvodů směrem k rovnoměrnějšímu rozptylu žáků ZŠ Sokolovská, a k jeho následnému odhlasování zastupitelstvem. Jelikož daný návrh zahrnoval rušení pracovních míst, byl veřejností vnímán velmi citlivě. Dodnes zůstává politicky relevantním tématem. Stávající koalice měla údajně v programu, že zabrání dalšímu slučování základních škol, třebaže by to přetrvávající podstav žáků stále umožňoval. Pro ilustraci uvádíme citaci, kde je obsažena paleta důvodů citlivého vnímání transformace.

**Personál základních škol, neziskových organizací a dalších subjektů zapojených do vzdělávání:** Realizované doprovodné programy usnadňující přesun žáků byly již částečně popsány. Společně s nimi je však třeba uvést příklady vynaloženého úsilí, které již byly v kompetenci samotného školského personálu a dalších činitelů ze státní a neziskové sféry. To se týká zejména ZŠ Běžecká a Křižíkova, které přijaly největší počet bývalých žáků z rušených škol (přibližně čtyřicet): Větší nasazení třídních učitelů, vytváření speciálních preventivních týmů, aktivní spolupráce s neziskovými organizacemi na doučování, využívání služeb policie a asistentů prevence kriminality (včetně zřízení „hotline“ telefonního kontaktu). V Krnově zase na ZŠ Janáčkovo

náměstí využívají individuální plány, zpracovávají mapu pokroku, kde analyzují své slabé stránky, a to vše s cílem zlepšování schopností dětí v učebním procesu.

Na této úrovni sehráli ústřední roli ředitelé základních škol, které přijímaly nejvíce žáků z rušených základních škol. V Krnově to byl ředitel ZŠ Janáčkovo náměstí, který se ke vzdělávání Romů staví velmi aktivně a inicioval vznik projektu, na který navazuje nyní celoměstský projekt doučování. V Sokolově to byla ředitelka ZŠ Běžecká, jež byla pro svou pověst „schopné puntičkářky“ pověřena likvidací ZŠ Sokolovská a sloučením ZŠ Běžecká se ZŠ Boženy Němcové. To obnášelo nejen převzetí veškeré administrativy s tím spojené, ale také převzetí role hromosvodu negativních reakcí na transformaci. Ty vyplývaly jednak z rušení pracovních míst, jednak ze strachu romských i neromských rodičů z nových poměrů.

**Žáci a jejich rodiče:** V obou městech byly zaznamenány negativní reakce na transformaci vzdělávací soustavy. Byť v Krnově nebyl zaznamenán žádný organizovaný odpor ze strany rodičů, v Sokolově se rodiče žáků rušené ZŠ Sokolovská za podpory tamních pedagogů veřejně angažovali pro zachování ZŠ Sokolovská. Stejně tak sokolovští rodiče předložili zastupitelstvu města petici za zachování prvního městského projektu OP VK, z něhož bylo hrazeno individuální doučování zajišťované Člověkem v tísní. Petice byla doprovázena prezentací rodičů a žáků vypovídajících o dosažených výsledcích. Svou roli sehrál zejména strach z nového prostředí a obavy o bezpečnost. V komunikaci s rodiči byli jako zvláště důležití hodnoceni asistenti pedagogů, kteří pomáhali budovat důvěru mezi školou a rodiči. V tomto smyslu nicméně považujeme za důležité dodat, že z pohledu informantů je pozice romských pracovníků složitější. Ostatními Romy totiž občas bývají vnímáni jako nedůvěryhodní, protože spolupracují s neromskou většinovou společností. Citujeme respondenta z Krnova:

*„Když je nějaký problém s tímto (romským) dítětem, tak buďto ten romský asistent zajde do té rodiny – a říkám, já mu tu práci teda nezavidím, protože ostatní (Romové) ho berou jako, to je ten, co dělá s těma bílými, a v podstatě se na něj dívají teda s odstupem, nemá to jednoduché –, ale je fakt že on opravdu ty rodiče dořve, on je taďy dovede do školy, když jsou nějaké problémy, protože on prostě pro ně přijede a odvede je, doslova.“*

Zatímco v Krnově důrazně lpěli na dodržování pravidla docházky na školu podle příslušného spádového obvodu, v Sokolově byla tato úprava pojmána volněji. Ač je každá škola ze zákona povinna přijmout děti ze svých spádových oblastí, do hry vstupují v praxi i jiné faktory při přijetí žáka, například nedostatečnost kapacit, nesoulad minulé podoby výuky s novou (například když je hlavní jazyk na škole němčina, zatímco na předchozí to byla angličtina), nedostatek kompetencí vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami („Na školu XY (anonymizováno) jsem je chtěla dát, jenže mi řekli, že s takovýma dětma tam nemají zkušenosti, jsou neslyšící.“ (maminka žáků ze zrušené školy)) a v neposlední řadě individuální vyhodnocení žáka a postup na základě individuální domluvy.

#### 4.4 TRANSFORMAČNÍ OPATŘENÍ KE STABILIZACI ŠKOLSKÉ SÍTĚ A PROGRAMŮ PRO INKLUZI ŽÁKŮ ZE ZRUŠENÝCH ŠKOL

Potřeba opatření pro inkluzi převedených žáků ze zrušených základních škol do nové školy či žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nevychází jen z praktických potřeb vyskytujících se v městech Sokolov a Krnov, ale předpokládá je i legislativa v oblasti školství. Jednak v obecné rovině je zakotvena školským zákonem:

- **Povinnost základní školy** vytvořit podmínky pro vyrovnání rozdílů ve znalostech VŠECH žáků při přestupu na jinou základní školu (dle ust. § 49 odst. 3 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů).
- **Právo žáků** se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání podle jejich vzdělávacích potřeb a možností (dle ust. § 16 odst. 6 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů).

Školský zákon explicitně pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (které vycházejí ze sociálního znevýhodnění) počítá s těmito nástroji:

- **Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu**, o jehož povolení rozhoduje ředitel školy (dle ust. § 18 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů a ust. § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků

a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).

- **Funkce asistenta pedagoga**, k jehož zřízení je nezbytný souhlas krajského úřadu v případě, že zřizovatelem základní školy je obec. Asistent pedagoga tak má a) pomáhat pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází. Dále b) podporuje žáky při přizpůsobení se školnímu prostředí a c) pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku (např. formou doučování) (dle ust. § 16 odst. 10 školského zákona a ust. § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).
- **Institut předškolního vzdělávání** (dle ust. § 33 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů) napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétním nástrojem je zřízení **přípravných tříd základní školy**, které zřizuje obec se souhlasem krajského úřadu školy *pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky*, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně dětí, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu základní školy lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce (dle ust. § 47 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů).

Města Sokolov a Krnov v rámci přijatých transformačních opatření k stabilizaci školské sítě a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol daleko překračují zákonem vymezený rámec a přicházejí i s dalšími inovativními programy (srov. tabulka 4.1).

Pro hodnocení udržitelnosti a efektivity přijatých opatření jsou tak rozpoznány tři klíčové atributy: a) kdo je hybatelem pro přijetí jednotlivých programů, b) kteří aktéři participují na přijatých opatřeních a v neposlední řadě c) efektivita přijatých opatření.



**Tabulka 4.1: Přehled inkluzivních opatření/systémových opatření k stabilizaci školské sítě a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol**

	<b>Sokolov</b>	<b>Krnov</b>
<b>Specifické projekty</b>	<p>„Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“ (OP VK příjemce: město Sokolov) – ukončen</p> <p>„Rovné příležitosti a šance“ (OP VK, příjemce: město Sokolov)</p> <p>„Kufřík pro prvňáčka“ (700/prvňák) (město Sokolov)</p> <p>„Mapa školy“ (Monitoring klimatu ve škole) (město Sokolov)</p> <p>„Lepší škola/Douč to“ (Člověk v tísni)</p> <p>„Pojď do školky“ (Člověk v tísni)</p> <p>„Retrostipendia“ (Člověk v tísni)</p>	<p>„Vytvoření a ověření komplexního programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (OP VK, příjemce: Reintegra, partneři: ZŠ Janáčkovo nám.) – ukončen</p> <p>„Komplexní program podpory pro děti a žáky se SVP“ (OP VK, příjemce: Reintegra, partneři: ZŠ Janáčkovo nám., ZŠ Smetanův okruh, Slezská diakonie) – ukončen</p> <p>„Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“ (OP VK, příjemce město Krnov, partneři všechny ZŠ ve městě, Slezská diakonie, Armáda spásy, Reintegra)</p> <p>„Nejsme na to sami“ (Sociální akviziční služba, Slezská diakonie)</p> <p>„Retrostipendia“ (Člověk v tísni, vyřizuje Slezská diakonie)</p>
<b>Úprava kapacity škol</b>	Vybudování odborných učeben	–
<b>Vzdělávací semináře, kurzy (především) pro pedagogy a asistenty pedagogů</b>	<p>Prevence a řešení záškoláctví – přijetí sjednocení podmínek pro neomluvené absence mezi ZŠ</p> <p>Prevence kriminality a šikany ve školách</p>	<p>Úvod do romské problematiky a práce se sociálně znevýhodněnými žáky</p> <p>Metody práce se žáky a pro rozvoj základních klíčových dovedností přispívajících k úspěšnému zvládnutí vyučovací hodiny, které se žáci se sociokulturním znevýhodněním účastní (pro 25 osob)</p> <p>Specifika práce dětí a žáků se SVP (pro 50 pedagogů a asistentů pedagoga)</p>
<b>Koordinace škol na úrovni města</b>	Sjednocení školních řádů za účelem stejného postupu při omlouvání absencí	–
<b>Přípravné třídy ZŠ</b>	ZŠ Švabinského (ZŠ Pionýrů, nyní ne)	ZŠ Smetanův okruh
<b>Asistenti pedagogů</b>	Na všech školách (1–5 na školu)	Aktuálně na všech školách
<b>Školní psycholog</b>	Na každé škole 4 hodiny týdně (financován z projektu OP VK)	Pouze ZŠ Janáčkovo nám.
<b>Doučování na ZŠ</b>	Na všech školách	Na všech školách
<b>Spolupráce s NGOs</b>	Člověk v tísni (doučování, předškolní výuka v SVL) Reflex („Hladové děti“)	Reintegra (doučování klub 9, předškolní výuka v SVL) Slezská diakonie (doučování, předškolní výuka v SVL, sociálně akviziční služby pro rodiny s dětmi)

**Tabulka 4.1: Přehled inkluzivních opatření/systémových opatření k stabilizaci školské sítě a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol**

	<b>Sokolov</b>	<b>Krnov</b>
<b>Podpora volnočasových aktivit</b>	Zřízení nových zájmových kroužků (financováno městem 100 000 Kč/škola) – např. truhlářský kroužek (ZŠ Běžecká) Výlety na hory (Člověk v tísni, z prvního projektu OP VK)	Kurz pro děti s SVP „Rozvoj počítačových dovedností zaměřený na prohloubení počítačových dovedností“ Nizkoprahový klub Zvidálek Klub Maják - nizkoprahové zařízení pro děti od 6-15 let (Armáda spásy) Klub Labyrint - nizkoprahové zařízení pro mládež od 15-26 let (Armáda spásy) Odpolední programy pro děti a rodiče (Slezská diakonie) Výlety s environmentální tematikou (Reintegra)
<b>Příplatky osobám pověřeným slučováním škol</b>	Změna hodnocení ředitelů v důsledku větší administrativní zátěže (osobní příplatky a příspěvek za vedení/větší počet pracovníků, strážníků)	-
<b>Další opatření</b>	Informativní schůzka s rodiči nově přichozích žáků na začátku školního roku Hodnocení nových žáků až od dalšího pololetí Posílení dohledu na chodbách Sociálně akviziční služby pro rodiny s dětmi (Člověk v tísni) Kariérní poradenství (Člověk v tísni)	Výměna informací mezi ZŠ a neziskovými organizacemi o školních potřebách dítěte pro účely doučování Pracovní skupina „Děti, mládež, rodina“ (komunitní plánování města Krnov) Herna pro rodiny s dětmi (Slezská diakonie) Centrum podpůrné péče pro předškolní děti se SVP (Reintegra) Centrum návazné péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Reintegra)

Zdroj: Autoři

#### 4.4.1 Krnov

Pro Krnov je charakteristická spolupráce mezi základními školami, neziskovými organizacemi (Reintegra, Armáda spásy, Slezská diakonie) a městem (Odbor školství, kultury a sportu Městského úřadu v Krnově), která není nijak koordinována a řízena z centra. Za hlavního iniciátora prvních projektů byl označen ředitel ZŠ Janáčkovo nám. Finanční náklady na inkluzivní opatření pro sociálně znevýhodněné žáky nesou vedle města i ostatní aktéři. Podle projektové výzvy (tj. jaké subjekty mohou žádat) bývá určeno, kdo bude příjemcem konkrétní podpory pro celoměstské projekty (v současné době je to město Krnov, dříve nezisková

organizace Reintegra). Celkem již v Krnově byly realizovány tři projekty na podporu dětí sociálně znevýhodněných od doby transformace školské sítě:

- „**Vytvoření a ověření komplexního programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**“ na období od 1. ledna 2010 do 30. června 2012 (OP VK, příjemcem dotace Reintegra, partneri projektu ZŠ Janáčkovo náměstí).
- „**Komplexní program podpory pro děti a žáky se SVP**“ na období od 1. července 2012 do 31. prosince 2014 (OP VK, příjemcem dotace Reinte-

gra, partneri projektu: ZŠ Janáčkovo náměstí, ZŠ Smetanův okruh, Slezská diakonie)

- **„Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“** na období od 1. září 2014 do 30. 6. 2015 (OP VK, příjemcem město Krnov, partneri s finanční účastí: Armáda spásy, Slezská diakonie, Reintegra, ZŠ Dvořákův okruh, ZŠ Smetanův okruh, ZŠ Žižkova, ZŠ Janáčkovo náměstí)

V současné době již všechny projekty financované z OP VK byly ukončeny, a proto jsou jednotlivé programy a opatření hrazeny přímo z rozpočtu města formou tzv. minimálního balíčku města Krnov. Všichni aktéři zapojení do projektu Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově se pravidelně setkávají na společných zasedáních. Stejně tak společná zasedání (v rozmezí jednoho a půl měsíce) probíhají pod záštitou Agentury pro sociální začleňování, zde se zapojují také i ředitelé/ředitelky mateřských škol. Z důvodu širší agendy jsou tato zasedání pojímána jako méně efektivní.

V Krnově se ukazují jako velmi funkční spolupráce, otevřenost a komunikace mezi všemi aktéry. Především komunikace na dennodenní bázi mezi základními školami a neziskovými organizacemi napomáhá efektivnímu vzdělávání žáků. V případě doučování jsou jednotlivými pedagogy předávány informace o individuálních potřebách doučování konkrétního žáka přímo vyučujícím v neziskových organizacích. Ty působí většinou v sociálně vyloučených lokalitách, a stávají se tak přístupnější pro děti z těchto lokalit. Je tak zde eliminována nedůvěra a neochota romských rodin institucionálně vzdělávat děti ve školách a nahrazena výukou v jejich přirozeném prostředí. Doučování probíhá také na školách.

#### 4.4.2 Sokolov

V Sokolově ústředním aktérem iniciujícím nejen přijetí jednotlivých opatření, ale i spolupráci mezi dotčenými subjekty je město Sokolov. Samotné město nese největší finanční zátěž spojenou s transformací školské sítě. V rámci města tak byly realizovány postupně dva projekty, financované z OP VK:

- **„Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“** na období od 26. června 2012 do 31. března 2013 (OP VK, příjemcem město). Realizační projekt byl pověřena nezisková organizace Člověk v tísní.
- **„Rovné příležitosti a šance“** na období od 1. srpna 2014 do 30. června 2015 (OP VK, příjemcem město).

Vedle aktivit financovaných městem financuje nezisková organizace Člověk v tísní vlastní programy doučování, provoz předškolního klubu a kariérního centra, vč. poskytování sociální akviziční služby pro rodiny s dětmi.

Pod záštitou města se tak vytvořila společná měsíční zasedání a jednání klíčových aktérů, jichž se účastní zástupci všech základních škol v Sokolově (ředitelé a výchovní poradci), Člověk v tísní, školský odbor Městského úřadu města Sokolov, vedení města, orgán sociálně-právní ochrany dětí, Městská policie a Agentura pro sociální začleňování. Právě Agentura pro sociální začleňování ve vytvoření spolupráce mezi klíčovými aktéry sehrála významnou funkci. V rámci stanovených priorit (záškoláctví, asistenti, přípravné třídy, doučování) mezi klíčovými aktéry byl nastaven základní rámec pro rozvoj dílčích aktivit na jednotlivých základních školách (viz tabulka 4.1).

Mezi reflektovanými problémy v Sokolově zazněl především problém s absencí komunikace a spolupráce mezi školami a neziskovými organizacemi působícími ve městě (náplň poskytovaného doučování údajně nekoresponduje se vzdělávacími potřebami žáků a nároky, jež jsou na ně kladeny ve výuce). Tato kritika také vychází z toho, že jednotliví aktéři poskytují podpůrné programy pro děti sociálně vyloučené, které si navzájem konkurují. První projekt města „Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“ byl kritizován z důvodu absence koncepčnosti, tj. krátkodobosti dané projektu (tj. v délce 9 měsíců) bez jakékoli návaznosti na další (chystané projekty). Navzdory tomu měl projekt významnou podporu rodičů dětí a ti po jeho ukončení sepsali petici určenou zastupitelům města a uspořádali prezentaci výsledků svých dětí dosažených právě díky individuálnímu doučování a mimoškolním aktivitám, které byly financovány z projektu. Krátké trvání projektu ale oslabilo vzájemnou důvěru mezi rodinami sociálně znevýhodněných dětí, které nabízených služeb využívaly, a aktéry služeb poskytující.



V Sokolově jako důležitý průsečík komunikace mezi romskými rodinami a školou byli označeni jak pedagogy, tak i rodiči romských žáků, asistenti pedagoga, či asistenti pro sociální znevýhodnění. Zároveň asistenti nahrazují chybějící spolupráci mezi školami a neziskovým sektorem působícím přímo v sociálně vyloučených lokalitách.

Na příkladech obou měst se tak ukazuje nutnost continuity a trvalosti projektu, z nichž jsou financována konkrétní podpůrná opatření, která významně posilují nejen inkluzi žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, ale také i vztahy mezi sociálně vyloučenými rodinami a školskými zařízeními. V Krnově i Sokolově sehrávají pozitivní a klíčovou roli samotná města, která poskytují nejen finanční zajištění pro podpůrná opatření, ale také jsou aktérem, který vytváří a koordinuje spolupráci a komunikaci mezi dotčenými aktéry (školami, jednotlivými odbory, neziskovými organizacemi, orgány sociálně-právní ochrany dětí, městskou policií atp.). Zvýšená potřeba spolupráce mezi školami a neziskovými organizacemi, které často působí v místě bydliště sociálně znevýhodněných dětí, eliminuje izolaci školy od rodinného prostředí dětí a žáků a nahrazuje tak absenci komunitního charakteru škol.

#### 4.5 SHRNUTÍ KAPITOLY

Pokusme se shrnout hlavní body transformačních kroků v obou městech. Prvním a podstatným rozdílem je časový posun mezi oběma městy. V Krnově byla realizována v roce 2008, v Sokolově ve školním roce 2011/2012. Rozdílný časový odstup má vliv nejen na postoje respondentů a rekonstrukci některých aspektů transformace na základě de facto „pamětnické“ výpovědi, ale také na věcnou stránku povahy současné situace, podle které respondenti hodnotí úspěšnost transformačních kroků. Druhý výrazný rozdíl v transformačních procesech obou měst spočívá v rozdělení žáků. V Krnově došlo k rovnoměrnějšímu rozdělení mezi všechny školy, zatímco v Sokolově přešli žáci ze zrušené školy na další dvě z celkově pěti sokolovských ZŠ, zatímco ostatní školy získaly přešlé žáky maximálně v řádu jednotlivců.

Důležitá podobnost mezi oběma městy spočívá v charakteru rušených škol, které měly nálepku „romské školy“. Obě města také shodně realizovala a realizují celou řadu doprovodných aktivit nad nezbytný rámec, směřujících ke stabilizaci školské sítě a projektů orientovaných na sociálně znevýhodněné žáky, poskytují finance. Určitý rozdíl spočívá v tom, že tyto doprovodné aktivity jsou v Sokolově relativně častěji organizovány shora (aktivní je školský odbor městského úřadu), zatímco v Krnově se relativně častěji setkáme s projekty vznikajícími zdola nebo za spoluúčasti aktérů. V Krnově je lepší komunikace škol s neziskovými organizacemi, které mohou podle pokynů vyučujících přizpůsobovat doučovací programy, v Sokolově, kde také působí organizace (Člověk v tísni) poskytující doučování, i když v relativně omezené míře, tato komunikace nastavená není. Doučování mimo prostory školy tak častěji nekoresponduje s potřebami vyučujících. S tím souvisí i další rozdíl, místem doučování je v Sokolově především škola, v Krnově je jím také mimoškolní klub ležící v lokalitě se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných dětí. V Sokolově došlo v rámci transformačních kroků k nastavení pružné komunikace mezi školami, městskou policií a orgány sociálně-právní ochrany dětí, která je efektivní především při řešení problému záškoláctví.

Shodný je také hlavní motiv transformace, kterým byla ekonomická situace školství spojená s poklesem počtu dětí ve školách. Ačkoli v obou

městech lze v transformačních opatřeních vysledovat inkluzivní motivy, tato motivace byla silnější v případě Krnova, resp. tento motiv byl součástí krnovské školské politiky delší dobu.

V obou městech byla přirozeně hlavním iniciátorem transformace města jako zřizovatele základních škol. V Sokolově se více angažovali představitelé tehdejšího zastupitelstva, v Krnově šlo především o (zastupitelstvem posvěcenou) agendu školského odboru. V Sokolově administrativa a věcná agenda spojená s přesunem žáků přešla především na jednu školu, v Krnově byla zátěž rozložena rovnoměrněji mezi školy. Co se týká samotných rodičů a žáků, v obou městech (v Sokolově výrazněji) bylo možné zaznamenat negativní reakce, které však nepřesáhly horizont roku, ve kterém byla transformace realizována.

#### POZNÁMKY KE KAPITOLE [4]

- 28 Podle § 47 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v původním znění zákona (do účinnosti novely zákona č. 82/2015 Sb., tj. do 31.8.2015).
- 29 Ostatně v Krnově nacházíme tutéž logiku v případě ZŠ Dvořákův okruh. Aby ji nepostihlo zrušení, v důsledku podstavu žáků ve třídách, bylo rozhodnuto, že na vzdělávání budou participovat všechny školy stejně.



# [5]

## TRANSFORMACE ŠKOLSKÝCH SOUSTAV KRNOVA A SOKOLOVA VE SVĚTLE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Cílem dotazníkového šetření bylo získat od pedagogických pracovníků působících na základních školách obou měst informace o tom, jak hodnotí stav vzdělávacího systému. Dotazník se zaměřoval na několik problémových okruhů s ohledem na zadání výzkumu, přičemž navazoval také na zjištění z předchozích fází výzkumu, kdy empirické šetření mělo charakter individuálních rozhovorů s řediteli základních škol či jejich zástupci, s relevantními zástupci města (především vedoucími odborů školství) i se zainteresovanými zástupci neziskového sektoru, případně dalšími aktéry (lokální konzultanti Agentury pro sociální začleňování, výzkumníci působící v lokalitách, rodiče, učitelé).

Mezi sledované problémové okruhy patřilo nejen hodnocení transformace vzdělávací soustavy v obou městech a hodnocení současné situace ve vzdělávání, ale také obecnější témata vnímání problému sociálního znevýhodnění v přístupu ke vzdělávání obecně i problematika edukace sociálně znevýhodněných žáků a žáků z romského etnika. Posledním dvěma uvedeným problémovým okruhům byla věnována pozornost zejména s ohledem na neexistenci jednoduché shody v tom, co je to sociální znevýhodnění žáků, a dále skutečnost, že v praxi (a určitým způsobem i v teoretické reflexi) dochází k nejednoznačnému překrývání, jakožto i oddělování kategorií sociálního znevýhodnění s (především romskou) etnicitou, resp. společenskou marginalizací na etnickém základě. Cílem bylo tedy získat nejen hodnocení efektivity školských sítí jako celku, ale také identifikovat představy pedagogů o tom, co je to sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání, protože představa o tom, jak koncept „funguje“ v praxi, je při snaze o jeho řešení jako problematické sociální skutečnosti nezbytná.

*Popis ke snímku najdete na konci této kapitoly*

Problematika průniku sociálního znevýhodnění s etnicitou byla zkoumána nejen ke zmiňovanému nejasnému prolnutí obou koncepcí, ale také s ohledem na skutečnost, že v obou městech bylo základním transformačním krokem zrušení základních škol označovaných jako „romské školy“. Tento krok tedy mohl vést především k odstranění etnické selektivnosti školských sítí.

### 5.1 METODOLOGIE ŠETŘENÍ A POPIS VZORKU VSTUPUJÍCÍHO DO ANALÝZY

Základní soubor dotazníkového šetření tvořili všichni pedagogičtí pracovníci působící v základním školství v Krnově a Sokolově. Vzhledem k velikosti základního souboru (N=377) bylo cílem sběru dat uskutečnit pokud možno vyčerpávající šetření. Výběrový soubor čítal 318 respondentů. Jak ukazuje následující tabulka, návratnost dotazníků na jednotlivých ZŠ variovala od 70 % do 90 %, přičemž nejčastěji se pohybovala přes 80 %. Celkovou 84% návratnost (83 % Sokolov, 85 % Krnov) lze označit jako relativně vysokou a reprezentativnost vzorku považovat za dostatečnou.

Sběr dat proběhl na přelomu března a dubna 2015. Z celkově 318 odevzdaných dotazníků byl jeden vyřazen z důvodů nízké vyplněnosti. Do analýzy tak vstoupilo 317 dotazníků. Ve výběrovém souboru se nalézalo 103 učitelů prvního stupně, 150 učitelů druhého stupně, 40 pracovníků na neučitelských pozicích, 7 učitelů přípravných ročníků a 16 respondentů na blíže nespecifikovaných pedagogických pozicích.

**Tabulka 5.1:**  
**Distribuce dotazníků v Krnově**

Škola	Pracovníků	Vyplněno	Číslování	Návratnost v %
ZŠ Janáčkovo náměstí Krnov	57	52	177 – 228	91 %
ZŠ Smetanův okruh Krnov	35	31	229 – 259	88 %
ZŠ Žižkova Krnov	43	37	260 – 296	86 %
ZŠ Dvořákův okruh Krnov	30	21	297 – 318	70 %
<b>Celkem</b>	<b>165</b>	<b>141</b>		<b>85 %</b>

Zdroj: Autoři

**Tabulka 5.2:**  
**Distribuce dotazníků v Sokolově**

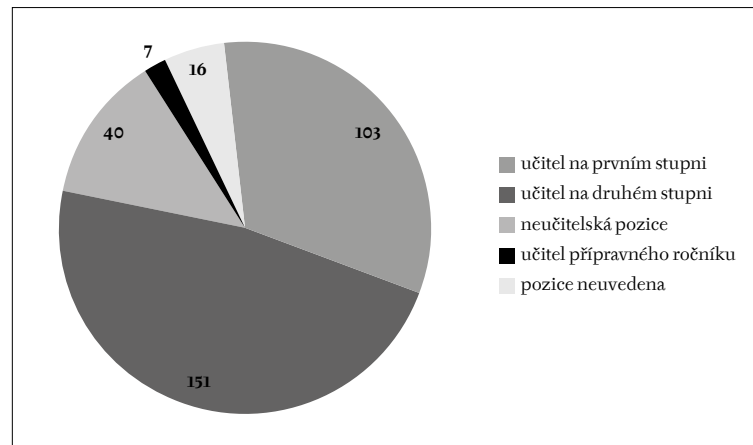
Škola	Pracovníků	Vyplněno	Číslování	Návratnost v %
ZŠ Rokycanova Sokolov	44	34	1 – 34	77 %
ZŠ Křižíkova Sokolov	39	32	35 – 66	82 %
ZŠ Švabinského Sokolov	41	37 + 1 nedostatečně vyplněný	67 – 103	90 %
ZŠ Pionýrů Sokolov	42	34	104 – 137	80 %
ZŠ Běžecká Sokolov (odloučené pracoviště Boženy Němcové)	46	39	138 – 176	84 %
<b>Celkem</b>	<b>212</b>	<b>176</b>		<b>83 %</b>

Zdroj: Autoři

Pochopitelná převaha žen nad muži, jež byla ve vzorku přibližně v poměru 10:1, je dána obecně známou genderovou profilací učitelské profese na úrovni předškolního a základního vzdělání. Z hlediska vzdělanostní struktury 19,4 % dotazovaných uvedlo středoškolské vzdělání, zbytek vysokoškolské (5,9 % bakalářské, 74,7 % magisterské).

Vyplňovaný dotazník tvoří 42 otázek obsahujících včetně podotázek dohromady 86 indikátorů. Dotazník obsahuje 15 otevřených otázek, které vyžadují kódování kvalitativními analytickými postupy. První verze dotazníku byla poslána ke zkušebnímu vyplnění a komentáři komunikacím partnerům (většinou ředitelům) ze všech ZŠ účastnících se výzkumu,

**Graf 5.1: Jaká je Vaše pozice na škole? (V případě vedoucí pozice zaškrtněte dle pedagogické činnosti)**



Zdroj: Autoři

ale také na školský odbor, k posouzení menšímu počtu pedagogů z jiných škol (tj. mimo Krnov a Sokolov) a dalším členům výzkumného týmu projektu, kteří zkoumají základní školství na celorepublikové úrovni. Na základě sebraných připomínek byl původní dotazník upraven, finální verze pilotována na vzorku několika respondentů a dotazník byl distribuován do škol.

Dotazník, který je přetištěn v přílohách knihy, pokrývá čtyři tematické oblasti a podle nich je strukturován také následující text kapitoly. První tematickou oblast představuje otázka, jak vnímají sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání samotní respondenti (otázky 1-5 v dotazníku). Druhou oblast tvoří otázky spojené s různými aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a romských žáků (otázky 6-14 v dotazníku). Transformace vzdělávací soustavy tvořila třetí oblast zájmu dotazníku (otázky 15-23 v dotazníku) a poslední tematickou oblastí bylo hodnocení současné situace ve vzdělání v obou městech (otázky 24-34). Dotazníky obsahovaly také otázky týkající se sociodemografických charakteristik respondentů (pohlaví, věk, vzdělání, bydliště) a jejich pedagogické praxe (otázky 35-42 v dotazníku).



Dotazníky distribuované v Krnově a Sokolově jsou téměř identické. Rozdíl mezi nimi spočívají ve formulaci několika otázek vztahujících se jednak ke změnám ve složení školské sítě, které proběhly v obou městech v jiných letech (otázky 15 a 16 v dotazníku), a jednak k aktuálním doučovacími projektům probíhajícím v obou městech, které se od sebe vzájemně odlišují (otázky 27 – 29 v dotazníku).

## 5.2 VNÍMÁNÍ PROBLÉMU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Tematickým těžištěm našeho zkoumání je problematika sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání a naše případová studie se věnuje problematice transformace školských soustav ve dvou městech z pohledu míry selektivnosti místní vzdělávací sítě. S tímto pojmem pracujeme tak, že odlišujeme dva základní typy selekce: zdravotní a sociální.

Pod zdravotní selekcí rozumíme selekci a rozdělování žáků na základě jejich tělesných, mentálních nebo smíšených zdravotních handicapů, ale tomuto typu selekce se přímo nevěnujeme. Sociální selektivností vzdělávacích soustav se zabývá v sociologii především oblast výzkumu nerovných šancí na vzdělání a vzdělanostní reprodukce (viz 2. kapitolu). Podle toho, jak sociologové na otázku po reprodukci sociálního postavení a nerovnosti sociálních šancí (nejen na vzdělání) odpovídají, je lze rozdělit na ty, kteří vidí příčiny na straně sociálního systému, a na ty, kteří vidí důvody na straně kultury či etnických odlišností. Jde však spíše o analytické dělení, oba přístupy se v teorii i empirické praxi prolínají a o totéž usiloval i náš výzkum. Pro přehlednost uvádíme analytické schéma (tabulka 5.3) pro uchopení podstatných dimenzí selektivnosti vzdělávací sítě zvyrazňující těžiště našeho zájmu v realizovaném výzkumu.

Pojem sociálního znevýhodnění či sociálních bariér v přístupu ke vzdělání nemá ani v odborném kontextu ani v běžném životě jednoduchou a ustálenou definici. Proto nás zajímalo, jakým způsobem přistupují k tomuto konceptu samotní pedagogové, kteří jsou s žáky v každodenním kontaktu. Abychom snížili možnost tzv. haló efektu (tj. ovlivnění odpovědí předchozími otázkami položenými v dotazníku), otevřenou otázku „Jak byste vlastními slovy definoval/a sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání?“ jsme zařadili na samotný začátek dotazníku. Respondentům

**Tabulka 5.3:**  
**Selektivnost vzdělávací sítě**

Selektivnost vzdělávací sítě	Sociální	Kulturní přístup, individualistický, zaměřenost na jednání	Smíšený přístup
		Systémový přístup, holistický, zaměřenost na soc. struktury	
	Zdravotní	tělesný handicap	
		smíšený zdravotní handicap	
mentální handicap			

Zdroj: Autoři

nebyla nabídnuta žádná varianta na výběr, jejich vlastní odpovědi bylo třeba podrobit otevřenému kódování.

I přes určitou různorodost odpovědí lze vysledovat v reakcích respondentů dvě nejvýznamnější dimenze: chudoba a nepodnětné rodinné prostředí, i když v menší míře se objevovaly i jiné varianty. Z odpovědí respondentů vybíráme několik typických ukázek, které jsou zvoleny jak z Krnova, tak ze Sokolova, mezi oběma městy nebyl identifikován podstatný rozdíl:<sup>30</sup>

*„Sociální znevýhodnění nesouvisí vždy se vztahem ke vzdělání, pouze s tím, že chudí rodiče nemohou poskytnout svým dětem věci navíc, jiné učební pomůcky, zaplatit výlety, exkurze, soustředění. Problém je spíše v neúčtě ke vzdělání, snadný a jednoduchý život, málo podnětné prostředí.“*

Sociální nevýhoda v přístupu ke vzdělání je v očích pedagogů nejčastěji spojována s nízkou motivací ke vzdělávání v rodinách, nezřídka spojených s chudobou. Jak jsme zmiňovali v úvodních kapitolách, koncept chudoby je v sociálněvědním diskurzu i v agendě sociální politiky postupně nahrazován konceptem sociálního vyloučení (exkluze) a marginalizace v protikladu k pojmu sociální inkluze namísto prostého materiálního zabezpečení. Nicméně chudoba, resp. materiální životní úroveň je stále klíčovou součástí, jakýmsi středem sociální marginalizace. Hmotné zabezpečení, nejčastěji související s pozicí na trhu práce, je stále nejvýznamnějším faktorem sociálního vyloučení (exkluze) a také jeho překo-

82 návání (inkluze). Z odpovědi je patrné, že koncept sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání vyvolává záporné asociace. V odpovědích se opakuje negativní předpona NE: nemožou, nemají, nechťejí, nevhodné, nespolečenská, nevýhodné, nezáměrné apod.

Možná se jedná v první řadě o asociativní vlastnost jazykového pojmu „nevýhoda“, na který navazují podobně strukturované jazykové výrazy. Na stranu druhou poznatky analytické filosofie ukazují, že mýt je něco činit již samo o sobě a zároveň, že jazykové výrazy jsou spjaty s jednáním, resp. činnostmi. Porozumění jazykovému výrazu je spjato s porozuměním určité činnosti. Záporné konotace jazykových výrazů mohou podporovat sociální distanci, která je z některých definic respondentů patrná.

Můžeme se setkat i s odmítáním užitečnosti konceptu sociálního znevýhodnění jako umělého problému, protože motivace je považována za něco daleko více individuálního a nikoli sociálně determinovaného, což vhodně ilustrují tyto citace.

*„Pokud se dítě vzdělávat chce a podporuje ho rodina, sociální znevýhodnění nehraje žádnou roli.“*

*„Pokud se žák i rodina o vzdělání zajímají, není rozdíl.“*

*„Nemají peníze na kroužky a pomůcky, je jich však málo, většina peníže má, ale nedá!“*

*„Chybí motivace k dosažení výsledků vlastní prací a píli. Lhostejnost rodičů k výsledkům dětí i radám pedagogů.“*

Tyto odpovědi nabídnuté na otázku po vlastní definici sociálního znevýhodnění lze interpretovat následujícím způsobem: Sociální znevýhodnění je něco, co podle mínění respondentů v realitě existuje, ale nemá podstatný vliv na oblast vzdělání. Klíčová je (individuální) motivace dítěte a jeho blízkých v rodině. Tato subjektivní motivace ale není závislá na objektivní sociální pozici, nemá charakter objektivně sociálně determinované ne/výhody, je subjektivní nedostatečností, jejíž vazba na objektivní ne/výhodnou situaci je spíše nepřímá. Jinými slovy, nemalá část respondentů by se pravděpodobně přiklonila k postoji: Jsou chudí, ale kdyby chtěli, tak

mají dobré známky. Jednoznačně potvrdit toto tvrzení by mohlo pouze replikované dotazníkové šetření.

Pro Českou republiku jako celek i pro zkoumaná města představuje zvláštní kapitolu otázka sociálních šancí Romů. Romové nemají (statisticky vyjádřeno) stejné sociální šance jako zbytek české společnosti. Jsou znevýhodněni ve vzdělávacím systému a na trhu práce. V průměru dosahují Romové výrazně nižšího vzdělání než česká populace jako celek a jako skupina vykazují vyšší hodnoty nezaměstnanosti. Základním mechanismem jejich sociálního začleňování a tím srovnávání jejich sociálních šancí se zbytkem populace je právě oblast vzdělávání. Z uvedených důvodů byla věnována zvláštní pozornost otázce etnické selekce, resp. otázkám spojeným s vzdělanostními šancemi Romů v obou zkoumaných městech a tomu, do jaké míry se překrývá podle mínění pedagogů sociální znevýhodnění s etnicitou. Některé odpovědi na otázku po vlastní definici sociálního znevýhodnění naznačují velmi úzké spojení konceptu sociálního znevýhodnění s marginalizací na etnickém základě a zároveň odmítání tohoto konceptu poukázáním na jeho nesprávnost. Uvedené odpovědi indikují, že u části pedagogů otázka na sociální znevýhodnění je natolik automaticky spojená s etnicitou, resp. romstvím, že na žádost o poskytnutí vlastní definice sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání odpovídají odmítnutím etnické definice, kterou považují za natolik široce přijímanou, že není třeba nabízet definici vlastními slovy, důležitější je odmítnout panující stereotyp.

*„Romství nevnímám jako znevýhodnění.“*

*„To, že je někdo jiné národnosti, neznamena znevýhodnění ve vzdělání.“*

*„Na základě mé třicetileté praxe si troufám tvrdit, že směrem k zákl. vzdělávání není sociálně znevýhodněný nikdo. Pokud jsou sociální dávky využívány k danému účelu. Romství nevnímám jako znevýhodnění, ale výmluvu.“*

Zdá se, že v české společnosti, resp. v její části panují tři provázané stereotypy o vztahu mezi romstvím a sociálním znevýhodněním: První spojuje sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání s romstvím. Druhý stereotyp vyjadřuje očekávání, že existuje široce rozšířený stereotyp spojující sociální znevýhodnění s romstvím. Jde o představu, že ostatní

si myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodnění. Třetí stereotyp odmítá uznat romství jako legitimní sociální nevýhodu a je defenzivním rozšířením druhého stereotypu.

Sociální znevýhodnění se v české společnosti překrývá s etnicitou v rovině teorie, praxe i ve vědomí pedagogů. Formy propojení jsou poměrně různorodé a nezřídka ambivalentní, zahrnující odstíny od prostého konstatování objektivních souvislostí při vlastní definici sociálního vyloučení (*V některých případech se doma mluví romsky, děti potom mají problémy ve škole v českém jazyce a celkově v komunikaci.*) až po explicitní odmítnutí (*Romství nevímám jako znevýhodnění.*), a to i u jednoho respondenta. Proto jsme se snažili pomocí kvantifikovatelných indikátorů dále precizovat, jak pedagogové vnímají specifickou vazbu mezi sociálním znevýhodněním a romstvím, a to nejen v obecné rovině, ale také v kontextu školy, na které působí. Baterie indikátorů obsažená v otázkách 2 až 5 dotazníku byla zaměřena k různým aspektům toho, do jaké míry se sociální znevýhodnění (na jehož podstatných rysech panuje mezi respondenty určitá shoda) podle mínění respondentů překrývá s romstvím v kontextu jejich pracoviště.

I přes určitou míru shody v odpovědích pedagogů z obou měst lze zaznamenat mírné rozdíly, které potvrzují i statistické korelace kolem hodnoty 0,2. Z analýzy vyplývá, že v Sokolově je podle mínění pedagogů těsnější vazba mezi sociálním znevýhodněním v přístupu ke vzdělání a romstvím. S výrokem „Sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání se v naší škole téměř zcela překrývá s romstvím“ souhlasilo 19 % krnovských oproti 28 % sokolovských pedagogických pracovníků, zatímco s opačně vyznívajícím výrokem „Počet romských žáků se sociální nevýhodou ve vzdělávacím procesu je na naší škole menší než počet ostatních znevýhodněných žáků“ vyjádřilo svůj souhlas 40 % krnovských a 22 % sokolovských pedagogických pracovníků.

Zajímavou a nejednoznačně interpretovatelnou informaci vnáší reakce respondentů na výrok „Podstatná většina romských žáků je zároveň sociálně znevýhodněných“, se kterým souhlasilo 58 % krnovských, ale jen 42 % sokolovských respondentů. V kontextu výše uvedených zjištění lze toto rozložení interpretovat v zásadě dvojím způsobem: 1. V Sokolově je menší počet sociálně znevýhodněných žáků než v Krnově., 2. V Sokolově je nižší míra legitimacy etnický vázaného sociálního znevýhodnění. K prv-

ní interpretaci bychom se přiklonili v případě realistického pojetí operační definice, tj. pokud bychom postojte respondentů považovali za pouhý odraz objektivní reality. Čistě z pohledu formální logiky z odpovědí vyplývá, že více sokolovských respondentů se domnívá, že počet romských žáků se sociální nevýhodou na jejich škole je větší než počet ostatních znevýhodněných žáků (22 % vyslovilo přesvědčení, že počet romských žáků se sociální nevýhodou je menší než počet ostatních znevýhodněných žáků). Tedy romští žáci jsou podle většiny respondentů častěji sociálně znevýhodnění. Sociálně znevýhodnění žáci však netvoří podle většiny odpovědí podstatnou část romských žáků. Ostatních znevýhodněných žáků tedy bude méně než nepodstatné části romských žáků. V Sokolově je pravděpodobně menší než nepodstatné množství sociálně znevýhodněných žáků.

V případě, že bychom odpovědi interpretovali také jako postojovou projekci obsahující vedle denotativní složky také konotační významy hodnocení, přiklonili bychom se spíše k interpretaci druhé. Podobně ambivalentní interpretaci nabízí také nikoli dramatický, ale zároveň nebezpečný rozdíl v odpovědi na otázku „Je pro Vás problematické u většiny konkrétních žáků určit (rozhodnout), zda jsou Romové nebo nejsou?“ V Krnově více než 3/4 (78 %) respondentů nepovažují určení romství za problematické, zatímco v Sokolově to jsou pouze 2/3 (65 %). Podobně na opačné straně spektra v Krnově určení romství prezentuje jako problematické jen 9 % respondentů oproti 17 % sokolovských respondentů. Realistický přístup by konstatoval, že v Sokolově pedagogičtí pracovníci mají větší problém s připsáním romství konkrétním žákům. Narativní analytický přístup by nabídl interpretaci, že sokolovští respondenti častěji odmítají otázku po určení romství. S ohledem na další související reakci se přikláname spíše k druhému typu interpretace. V otevřených odpovědích lze zaznamenat větší radikalitu mezi sokolovskými respondenty (např. „*Nejsem Heydrich, nepoznám Roma*“). Domníváme se, že sokolovští respondenti se více zdráhají otevřeně označit někoho jako Roma, protože se zde jedná o více citlivé téma než v Krnově. O příčinách této senzitivity k tématu nejsme schopni na základě dotazníkového šetření nic hlubšího říci.

V kontextu dalších zjištění se nám jeví jako adekvátnější interpretovat reakce respondentů tak, že v Sokolově bychom mohli usuzovat na větší míru sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání vázaného na

84 romství než v Krnově, doprovázeného jeho nižší legitimitou a také ambivalentním postojem k Romům zahrnujícím jak uznání, tak i odmítnutí sociální nevýhody. Zároveň je třeba zdůraznit, že uvedené rozdíly jsou signifikantní, ale nikoli dramatické.

Z pohledu popisu sociálního znevýhodnění ve vztahu k žákům z neromského prostředí je nejčastější reakcí respondentů odmítnutí rozdílů mezi romskými a neromskými případy. Nejčastějším rozdílem vázaným k neromské situaci sociálně ztíženého přístupu ke vzdělání je uváděno samoživitelství a spojení jak s přílišnou zaměstnaností rodičů (která brání věnovat se dítěti při přípravě do školy), tak s nezaměstnaností, která vede k chudobě. Pedagogové obou měst také nevnímají jako příliš důležitý faktor místo bydliště, jak by mohl naznačovat koncept sociálně vyloučených lokalit, které se v obou městech nalézají. Váhu bydliště přisuzuje pouze přibližně čtvrtina dotázaných.

Důležitým údajem, který jsme se pokoušeli zjistit, je počet romských žáků ve vzdělávacím procesu. Z pochopitelných a správných antidiskriminačních důvodů plynoucích ze smutné historické zkušenosti druhé světové války a holokaustu, ale také z důvodů metodologických plynoucích z obtíží s určováním etnicity (jak objektivně určíme, kdo je Čech, Slovák, Žid, Rom, apod.?) neexistují statistiky o počtech žáků podle jejich etnicity. Pokusili jsme se tedy použít operační definici romství, založenou na mínění učitele, který je s žáky v každodenním kontaktu. Vycházeli jsme přitom z toho, že pro sociální jednání není ani tak důležité, kým kdo autenticky je, jako spíše to, za koho jej považují. Okolím připisaná identita má v tomto případě přednost před subjektivně sdílenou identitou. Položili jsme tedy dvě komplementární otázky, první na mínění pedagogů o tom, zda je pro ně subjektivně těžké určit, kdo je z žáků Rom a kdo není, a druhou na odhad počtu romských žáků na škole. Následující tabulka přináší výsledky rozdělené podle jednotlivých škol. Z důvodů dodržení adekvátní etiky výzkumu jsme v tomto případě názvy škol anonymizovali a nechali neanonymní pouze rozdělení podle měst.

Z tabulky 5.4 je patrné, že jednoduchá otázka „Kolik je romských žáků v Krnově a v Sokolově?“ nemá zdaleka tak jednoduché řešení. V prvním sloupci tabulky je zachyceno město, ve kterém se konkrétní škola nalézá. Druhý sloupec tabulky přináší anonymizovaný seznam škol. Třetí slou-

**Tabulka 5.4: Kolik je dle Vašeho odhadu romských žáků ve škole?**

Město	Škola	Průměr	Počet odpovědí	Směrodatná odchylka	Medián	Minimum	Maximum
Krnov	A	30,6	16,0	5,1	30,0	15,0	40
	B	30,3	26,0	11,0	30,0	10,0	60
	C	27,4	22,0	12,9	22,5	10,0	50
	D	35,9	38,0	22,0	30,0	8,0	80
	<b>Celkem</b>	<b>31,8</b>	<b>102,0</b>	<b>16,0</b>	<b>30,0</b>	<b>8,0</b>	<b>80</b>
Sokolov	E	58,9	14,0	50,0	40,0	20,0	200
	F	73,8	16,0	37,1	70,0	40,0	200
	G	36,6	31,0	8,9	40,0	15,0	50
	H	45,9	22,0	30,0	40,0	6,0	150
	I	30,8	18,0	14,9	30,0	5,0	60
	<b>Celkem</b>	<b>46,6</b>	<b>101,0</b>	<b>31,6</b>	<b>40,0</b>	<b>5,0</b>	<b>200</b>

*Zdroj: Autoři*

pec je průměrný počet žáků podle mínění učitelů. Čtvrtý sloupec nám dává informaci o tom, kolik pedagogických pracovníků v dané škole otázku zodpovědělo. Pátý sloupec reprodukuje hodnoty směrodatné odchylky ukazuje, jak moc je mínění respondentů o počtu romských žáků v dané škole homogenní. Šestý sloupec přináší hodnotu mediánu a sedmý a osmý sloupec informaci o tom, jaký byl nejnižší a nejvyšší udaný počet žáků v konkrétní škole.

Výsledky korespondují s výše komentovanými zjištěními o větší problematičnosti etnicity v sokolovské školské soustavě. Hodnoty směrodatné odchylky ukazují na větší heterogenitu mínění pedagogických pracovníků o počtech Romů na školách v Sokolově než v Krnově. Na stranu druhou srovnání středových hodnot (aritmetického průměru a mediánu) nám dává nepřímou naději, že tam, kde se obě hodnoty k sobě blíží, máme jakousi šanci na to, opírat se o průměrné hodnoty. Uvedenou tabulku by bylo tedy nejvhodnější interpretovat takto: Tvrzení, že podle mínění pedagogických pracovníků se v Krnově vzdělává přibližně 120 romských žáků, je validnější než tvrzení, že podle sokolovských pedagogických pracovníků jich je v Sokolově přibližně 230.

### 5.3 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ A ŽÁKŮ Z ROMSKÉHO ETNIKA

Baterie indikátorů směřující přímo k problematice vyučování žáků se ztíženým přístupem ke vzdělání ze sociálních důvodů byla také dělena na otázky vztahující se k sociálnímu znevýhodnění jako celku a specificky ke vzdělávání romských žáků. Jednou z důležitých oblastí zájmu byla problematika pozice žáků se sociálním znevýhodněním v rámci třídního kolektivu. Pedagogickým pracovníkům byla položena otázka, zda podle nich existuje určitý počet sociálně znevýhodněných žáků, od kterého se již velmi ztěžuje pedagogovi průběh vzdělávání v dané třídě. Tento názor zazněl v individuálních rozhovorech, a proto jsme se rozhodli otázku do dotazníku zařadit. V případě, že takový počet podle pedagoga existuje, byla položena otázka, kolik je to dětí, a také byli respondenti vyzváni k popisu obtíží, proč je těžší zvládnout ve třídě sociálně znevýhodněné žáky, jak dochází k narušování chodu třídy. Zajímalo nás, zda se povaha kázeňských problémů sociálně znevýhodněných žáků liší od kázeňských problémů žáků z běžného sociálního prostředí.

Většina respondentů (81 %) obou měst uvedla, že určitá početní hranice podle nich existuje. Konkrétní číslo se však přibližně jedna pětina z těchto 81 % zdráhala uvést. Když jejich počet sečteme s respondenty, kteří na otázku po početní hranici uvedli ne, konkrétní číselný údaj máme od o něco více než dvou třetin (68 %) respondentů. Z těchto dvou třetin tvořených 183 respondenty se 90 % vešlo do intervalu 1-5 žáků na třídní kolektiv. Nejčastěji udávanou kritickou hodnotou přitom byla hodnota 3. Tento počet uvedlo 30 % respondentů z celkového počtu těch, kteří na otázku odpověděli. Hodnota 1, 2, 4 nebo 5 žáků měla podobné zastoupení kolem 15 %. Vyšší hodnoty, případně procentuálně vyjádřené poměry se vyskytly spíše v ojedinělých případech.

Okolnosti ztěžující vzdělávací proces ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním zobrazené v otevřených odpovědích pedagogických pracovníků lze rozdělit do dvou propojených oblastí. Tu první tvoří potíže vzdělávacího procesu v užším slova smyslu přenosu specifických znalostí, druhou kázeňské prohřešky. První oblast má dva obecnější jmenovatele: nepřipravenost a nízkou motivaci k výkonu bez ohledu na talent.

Pravděpodobné příčiny obou podle zkušeností pedagogů lze hledat v nespolupráci rodin se školou, v častější absenci žáků, v absenci učebních pomůcek z finančních důvodů. Propojení těchto faktorů ilustrují následující citace:

*„...je těžké stmelit kolektiv, protože žáci nejezdí na exkurze, výlet atd., což se projevuje vytvořením skupin ve třídě a celkově negativní atmosférou ...“*

*„...žáci nemají potřebné pomůcky, nehradí příspěvky, nemají na výlety, exkurze ...“*

*„Nedochází ke spolupráci se školou, nemají většinou zájem o školní práci.“*

*„...nemají pomůcky, často chybí ...“*

*„nespolupráce a nezájem rodiny dítěti znemožňuje dobré vztahy mezi dětmi, zviditelňuje je v negativním smyslu (nemá pomůcky, DŮ, neumí ...)“*

*„...malá motivace, tím pádem se nudí, vyrušují ...“*

*„...nechutí k učení, žádná motivace k učení, pak není zájem v hodinách pracovat a upozorňují na sebe vyrušováním, ruší pak i ostatní ...“*

*„Nedostatečná/žádná příprava do hodin, časté zapominání pomůcek atd. vede k tomu, že tito žáci nejsou schopni držet krok s ostatními. Propast ve znalostech se zvětšuje a čím je větší, tím více tito žáci pak svým chováním narušují výuku.“*

Nepřipravenost u učivu vede k tomu, že žáci látku nestíhají, prohlubuje se jejich nezájem o výuku a také zvyšuje míra kázeňských prohřešků, které tvoří druhou oblast faktorů ztěžujících vzdělávací proces.

Často zmiňované kázeňské přestupky sociálně znevýhodněných žáků, které jsou do jisté míry spojitou nádobou k problému menších možností zapojit se do výuky, se podle mínění učitelů liší pouze v menší míře od přestupků žáků z běžného sociálního prostředí. Jde spíše o otázku stupně, jenž ilustruje výše uvedené citace, než kvality. V postojích pedagogických pracovníků lze zaznamenat jistou ambivalenci v hodnocení kázeňských přestupků, kterou odrážejí následující dvě citace.

„sociálně znevýhodněný **nemusí** narušovat výuku, nebo vztahy ve třídě“

„na sociální znevýhodnění **navazuje** i nevhodné chování, špatná morálka“

Most mezi těmito zdánlivě protichůdnými výroky tvoří zvýrazněné obraty „nemusí“ a „navazuje“. Oba indikují souvislost mezi sociálním znevýhodněním a kázeňskými přestupky. Zvýrazněné obraty odkazují k určité druhotnosti kázeňských problémů, které se u diskutované skupiny žáků vyskytují.

Zkušenosti pedagogů také indikují, že z hlediska etnicity není podstatnější rozdíl mezi romskými a neromskými žáky. Asi nejpodstatnější rozdíl a specifický sociální handicap romských žáků představuje **problém jazyka**:

„je to velmi podobné jako u žáků romských. Jen nemají většinou problémy při komunikaci ve škole, protože nepoužívají (neznají) romský jazyk“

„často není příliš velký rozdíl, u neromských dětí je pouze menší jazyková bariéra“

Vedle toho, jak respondenti vnímají existenci diskutované skupiny žáků a problémů s jejich začleněním do vzdělávacího procesu, bylo předmětem dotazování hodnocení možných opatření. Respondentům byla nabídnuta baterie devíti opatření, která by mohla vést ke zlepšení vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků: přípravná třída základní školy, asistent pedagoga, programy zaměřené na doučování, programy zaměřené na volný čas dětí, práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole, finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání, cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu, větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor). Respondenti byli požádáni, aby každé opatření ohodnotili na škále od jedné do šesti, přičemž jedna znamená zásadní pomoc, šest znamená zbytečná pomoc. Dotazníky obsahovaly také ústupovou možnost „nevím“. Vedle uvedené baterie devíti možností byla položena také otevřená otázka po návrhu jiného nástroje či opatření.

Šestibodová stupnice umožňuje pro větší přehlednost redukcí do větších skupin. Po přeškálování do dichotomické stupnice (tj. sloučení krajních hodnot 1-3 a 4-6) vypadá hodnocení jednotlivých opatření následovně: **Devět desetin respondentů (90,1 %) připisuje největší význam většímu tlaku ze strany státu, tedy nejrepresivnějšímu z nabízených opatření.** Překvapivý výsledek, u kterého panuje největší shoda napříč pedagogickým spektrem obou měst, však umožňuje minimálně dvě poměrně odlišné interpretace. První, která by vypovídala o univerzálně vysokém přesvědčení pedagogických pracovníků o úspěšnosti dohlížení a trestání ve vzdělávacím procesu, se nám nezdá dostatečně pravděpodobná pro úplné vysvětlení. Za pravděpodobnější považujeme vysvětlení o univerzálně vysoké skepsi pedagogických pracovníků k možnostem stávající podoby vzdělávacího systému jako takového efektivně řešit a překonávat výše identifikované překážky vzdělávacího procesu. Uvedená možnost nabízí alternativního, i když poměrně abstraktního aktéra (stát s tykadlem sociálních odborů), který by mohl obsluhovat funkce, na které vzdělávací systém nestačí. Není bez zajímavosti, že jiný vnější nástroj v podobě finanční podpory rodin zaměřené na vzdělávání se umístil se 17% podporou na předposledním místě před pozitivní diskriminací při přijímacích zkouškách, která je považována za vůbec nejméně efektivní. Otázka pro praxi zní, co by se muselo změnit v rámci vzdělávacího systému, aby byl schopen sociálně znevýhodněné žáky vzdělávat.

Za další dva nejdůležitější nástroje při překonávání bariér při vzdělávání sociálně znevýhodněných skupin žáků, který je navíc plně součástí vzdělávacího systému, respondenti označili přípravnou třídu základní školy a podporu talentovaných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. **K podpoře přípravných tříd se přiklání přes tři čtvrtiny (81 %) dotazovaných.** Vysoké hodnocení tohoto nástroje podporuje plauzibilitu předchozí interpretace nízkého důrazu na finanční podporu a vysokého očekávání od mimoškolních aktérů. Přípravný ročník je přípravou na školu. I když probíhá ve škole, je to jakýsi přívěšek ke standardní etablované systematice školy. Ačkoli určitě není nenákladný, je zároveň nefinanční formou podpory rodinám, resp. žákům, kteří ji potřebují. **Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí (82,5 %)**, která mj. koresponduje s opakovaným upozorňováním učitelů na ochuzení nadaných žáků obecně o péči kvůli nutnosti věnovat se vždy nejvíce těm nejslabším, resp. problematickým.

Tabulka 5.5: Hodnocení různých nástrojů napomáhajících vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

		zásadní pomoc	2	3	4	5	zbytečná pomoc	celkem
<b>Krnov</b>	8a. Přípravná třída základní školy	48,1	23,0	14,8	6,7	2,2	5,2	100,0
	8b. Asistent pedagoga	34,8	26,5	22,0	6,8	1,5	8,3	100,0
	8c. Programy zaměřené na doučování	47,1	26,8	17,4	4,3	2,9	1,4	100,0
	8d. Programy zaměřené na volný čas dětí	39,1	28,3	19,6	6,5	2,9	3,6	100,0
	8e. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole	49,3	18,8	12,3	6,5	5,8	7,2	100,0
	8f. Finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání	11,4	11,4	18,7	14,6	18,7	25,2	100,0
	8g. Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí	33,3	36,4	15,2	7,6	2,3	5,3	100,0
	8h. Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu	2,0	5,1	29,3	17,2	9,1	37,4	100,0
	8i. Větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor)	60,6	21,9	9,5	4,4	2,2	1,5	100,0
<b>Sokolov</b>	8a. Přípravná třída základní školy	49,7	15,8	11,5	6,1	6,7	10,3	100,0
	8b. Asistent pedagoga	29,8	20,5	14,0	14,6	9,4	11,7	100,0
	8c. Programy zaměřené na doučování	29,0	20,1	17,8	12,4	8,3	12,4	100,0
	8d. Programy zaměřené na volný čas dětí	28,1	20,5	19,9	9,9	9,9	11,7	100,0
	8e. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole	32,9	15,9	15,9	7,9	11,6	15,9	100,0
	8f. Finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání	7,5	8,2	13,8	14,5	15,7	40,3	100,0
	8g. Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí	40,6	21,9	18,1	7,5	5,0	6,9	100,0
	8h. Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu	5,7	5,7	17,2	12,3	17,2	41,8	100,0
	8i. Větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor)	62,0	16,9	9,6	5,4	1,2	4,8	100,0

Zdroj: Autoři

Za těmito dvěma nejvýše hodnocenými nástroji se nachází skupina opatření s více než dvoutřetinovou podporou. Relativní shoda panuje také ve vysokém hodnocení programů zaměřených na volný čas dětí. Poněkud kontroverzními ve světle dotazníkového šetření je práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole a programy zaměřené na doučování. V obou případech jsou sokolovští respondenti k těmto nástrojům výrazně skeptičtější než krnovští a tento rozdíl je i statisticky relevantní (síla korelace 0,31 pro programy zaměřené na doučování a 0,23 pro

práci s rodiči). Rozdíly obou měst v jednotlivých odpovědích a rozložení těchto odpovědí přináší následující tabulka 5.5.

Pokud bychom použitou šestibodovou škálu dichotomizovali do dvou polárních skupin na část těch, kteří spíše důvěřují v efektivitu daného nástroje, a druhou část, která je spíše skeptická, můžeme konstatovat, že v Krnově si víru v efektivitu obou nástrojů podržuje téměř 90 % pedagogických pracovníků (89 % je optimistická k doučovacím programům,



85 % k práci s rodiči) zatímco v Sokolově pouze dvě třetiny (64 % a 66, 5 %). Ještě markantnější je rozdíl v případech, podíváme-li se na krajní hodnoty, tj. na největší optimisty a krajní skeptiky. V případě doučovacích programů nalezneme v Krnově pouze 1,4 % velkých skeptiků oproti 11,9 % v Sokolově a zároveň 46,1 % velkých optimistů v Krnově oproti 27,8 % sokolovských velkých optimistů. V případě práce s rodiči jsou rozdíly menší, ale také výrazné. Krajních optimistů, podle kterých by práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole mohla představovat zásadní pomoc při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, je v Krnově téměř polovina (48,2 %), zatímco v Sokolově necelá třetina (31 %). Krajní skeptikové tvoří v Krnově 7,1 %, zatímco jejich podíl je v Sokolově dvojnásobný (14,9 %).

Nelze jednoznačně rozhodnout, co lze z uvedených rozdílů vysvětlit efektem času (dobou, která uběhla od transformace) a co rozdílnými zkušenostmi pedagogů s danými nástroji. Z jiných částí výzkumu vyplývá, že práce s rodiči, resp. rodinami v sociálně vyloučených lokalitách a za využití neziskových organizací má v Krnově dlouhodobější tradici a totéž platí o doučovacích programech, které probíhají i mimo zdi školy. Je tedy pravděpodobné, že v Krnově postupem času vybudovali za delší dobu

systém, resp. našli takové způsoby práce s rodiči i formy doučování, které se osvědčily i v případě sociálně znevýhodněných žáků.

Rozdíly panují také v hodnocení pozice asistenta pedagoga, kde bychom rozdíl mohli označit jako tíhnutí k mírnému skepticizmu sokolovských pedagogických pracovníků. Nic to ale nemění na relativně vysokém hodnocení tohoto nástroje při pomoci ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ke kterému se přiklání více než dvě třetiny dotazovaných (69,8 %).

Spíše negativně vyznívá hodnocení nástroje finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání (31, 6 %), ačkoli sociální znevýhodnění je zdaleka nejčastěji spojováno s chudobou. Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu má vůbec nejnižší podporu (23,1 %), přičemž krajních optimistů je pouze 2,9 %, zato krajních skeptiků více než čtvrtina (28,7 %).

#### 5.4 TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

V celkovém hodnocení transformace školské soustavy panuje mezi oběma městy určitý rozdíl. Sokolovští respondenti jsou kritičtější než krnovští. Při interpretaci tohoto údaje však musíme být poměrně opatrní a vzít do úvahy pravděpodobná zkreslení.

Poměrně zásadním rozdílem je rozdílný časový odstup od transformace. V Krnově proběhla v roce 2008, zatímco v Sokolově v roce 2011. Při hodnocení události je efekt času mocným faktorem a dost možná máme co do činění se vzpomínkovým optimismem. Druhou okolností, která ztěžuje jednoznačnou interpretaci, je relativně nižší zastoupení odpovědí zejména v krnovském podsouboru. 18 % respondentů uvedlo, že transformaci nezažilo a 17,7 % zvolilo variantu „nevím“, skutečně nevyplněno zůstalo pouze 1,9 % odpovědí. Hodnocení tak máme k dispozici od 62,5 % respondentů. Že se může jednat o efekt času, nasvědčují také odpovědi pedagogů na otevřenou otázku po největších problémech transformace, pokud nějaké byly. Pedagogičtí pracovníci obou měst uvedli obdobné problémy, pouze sokolovští častěji než krnovští. Mezi uvedenými problémy dominují ty spojené s adaptací nově přichozích žáků. Častěji lze zaznamenat zmínky o zvýše-



Tabulka 5.6: Hodnocení transformace školské soustavy

			Jak hodnotíte transformaci školské soustavy ... (otázka č. 15 v dotazníku)					Celkem s celou řadou problémů	Celkem odpovědí
			zcela bez problémů	2	3	4	5		
město	Krnov	případů	3	10	13	19	14	13	72
		%	4,2 %	13,9 %	18,1 %	26,4 %	19,4 %	18,1 %	100,0 %
	Sokolov	případů	3	11	18	18	21	55	126
		%	2,4 %	8,7 %	14,3 %	14,3 %	16,7 %	43,7 %	100,0 %
Celkem		případů	6	21	31	37	35	68	198
		%	3,0 %	10,6 %	15,7 %	18,7 %	17,7 %	34,3 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Tabulka 5.7: Hodnocení návrhu rovnoměrného rozdělení romských žáků mezi školy

			17. Jak hodnotíte myšlenku, že by romští žáci měli být rovnoměrně rozděleni do jednotlivých škol, aby se předešlo vytvoření segregované základní školy zastoupené výlučně Romy?					Celkem odpovědí	
			zcela souhlasím	2	3	4	5		zcela nesouhlasím
město	Krnov	případů	76	20	17	9	2	6	130
		%	58,5 %	15,4 %	13,1 %	6,9 %	1,5 %	4,6 %	100,0 %
	Sokolov	případů	56	20	20	13	15	35	159
		%	35,2 %	12,6 %	12,6 %	8,2 %	9,4 %	22,0 %	100,0 %
Celkem		případů	132	40	37	22	17	41	289
		%	45,7 %	13,8 %	12,8 %	7,6 %	5,9 %	14,2 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

ní počtu problémových žáků ve třídách, nedostatečné přípravě pedagogů na změnu, snížení úrovně vzdělanosti (výkonu školy) a v Sokolově častější upozornění na ztrátu fungující spolupráce s romskou komunitou v podobě fungujících vazeb mezi rodiči a školou.

Zajímavější jsou rozdíly v hodnocení návrhu rovnoměrného rozdělení romských žáků (v obou městech došlo ke zrušení škol, které měly nálepku romské školy) do jednotlivých škol, aby se předešlo vytvoření segregované základní školy zastoupené výlučně Romy.

Rozdíly patrně z procentuální četnosti výše uvedené tabulky potvrzuje i korelace na hladině 0,33. Rovnoměrné rozmístění, které lze označit jako „krnovský model“, krnovští respondenti hodnotí pozitivněji než respondenti sokolovští. Zajímavé je toto zjištění v kontextu komplementární otázky formulované na to, zda by podle mínění respondentů měla existovat škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit. S mírnou statistickou relevancí (korelace 0,26) jsou zde patrné inverzní postoje. Sokolovští respondenti častěji odmítají rovnoměrné rozptýlení žáků a jsou relativně více nakloněni myšlence specializované školy než respondenti krnovští.

Tabulka 5.8: Je podle Vás vhodné, aby existovala škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit?

			18. Je podle Vás vhodné, aby existovala škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit?						Celkem odpovědí
			zcela souhlasím	2	3	4	5	zcela nesouhlasím	
město	Krnov	případů	24	9	14	10	20	43	120
		%	20,0 %	7,5 %	11,7 %	8,3 %	16,7 %	35,8 %	100,0 %
	Sokolov	případů	56	17	20	14	8	38	153
		%	36,6 %	11,1 %	13,1 %	9,2 %	5,2 %	24,8 %	100,0 %
Celkem		případů	80	26	34	24	28	81	273
		%	29,3 %	9,5 %	12,5 %	8,8 %	10,3 %	29,7 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Vysvětlení těchto dvou vzdělávacích modelů, které se za postojů respondentů rýsují, není jednoznačné. Spíše jako hypotézu, kterou by bylo třeba přezkoumat, nabízíme vysvětlení, že tyto postoje korespondují se **dvěma hodnotovými vzorci vázanými ke smyslu vzdělávání**. Odrážejí ambivalenci toho, zda je smyslem základního vzdělání výkon nebo integrace, zda cílem je něco umět nebo si rozumět s ostatními. Přední český pedagog J. Průcha (2012) ve svých studiích o tzv. alternativních školách, které kladou důraz na individuální přístup, dávají dětem prostor k diskusi, vytvářejí méně nátlaku a snaží se dětem vycházet vstříc, zmiňuje mj. frustraci žáků plynoucí z pocitu, že se ve škole nic nenaučili, spojenou s obavou z neúspěchu v dalším životě. Na druhé straně ve školách nejúspěšnějších z hlediska výkonu, které jsou autoritativnější, je relativně vyšší výskyt některých patologických jevů v důsledku stresu a přetížení. Závěr o existenci dvou hodnotových vzorců, které bychom mohli označit jako výkonový a komunitní, podporují také vysoké korelace (síla korelace 0,5 až 0,7) mezi indikátory hodnocení transformace a názory na rovnoměrné rozmístění romských žáků do všech škol, případně vytvoření specializované školy pro potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Zdaleka největší souvislost je mezi názorem na zřízení takové školy a hodnocením toho, jestli transformace přispěla k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Čím více hodnotí respondenti výsledky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků jako lepší, tím více jsou proti existenci takové školy a naopak, čím více hodnotí výsledky jako horší, tím více jsou pro

specializovanou školu. Klíčem k porozumění tomuto vztahu je otázka, co je to lepší výsledek ve vzdělávání.

Hypotéza o dvou odlišných konceptech smyslu vzdělávání na základní škole umožňuje celkem dobře interpretovat následující tabulky, kde respondenti vyjadřují svůj postoj k vlivu transformace na výsledky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a vyjadřují názor na rozsah vlivu transformace na školskou soustavu města jako celek.

Určitý metodologický problém první tabulky 5.9 je poměrně nízké zastoupení validních odpovědí, tj. je zde vysoký počet respondentů, kteří transformaci nezažili nebo nemají názor. Existence dvou modelů smyslu vzdělání nám může vysvětlit, proč i přes rozdílnost v hodnocení úspěšnosti vlivu transformace na vzdělávací proces se to neprojeví v hodnocení míry ovlivnění fungování vzdělávací soustavy v Krnově/Sokolově. Co se týče míry vlivu na fungování vzdělávací soustavy města, panuje shodně v obou městech velká variance odpovědí s těžištěm v odpovědi „nevím“. Zdá se, že hodnocení transformace je silněji spojeno s proměnou realizovatelnosti určitých cílů vzdělávacího procesu než s mírou změny ve fungování vzdělávací soustavy jako celku.

Ve vztahu k interpretaci uvedených zjištění bychom však neměli vycházet jen z dedukované odlišné hodnotové orientace pedagogů. Výsledky ukazující na rozdílné hodnotové orientace také dost možná vycházejí

**Tabulka 5.9: Přispěla dle Vašeho soudu transformace k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?**

			20. Přispěla dle Vašeho soudu transformace k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?							Celkem odpovědí
			velmi přispěla	2	3	4	5	neměla vliv	zhoršila	
město	Krnov	případů	5	18	20	10	11	19	3	86
		%	5,8 %	20,9 %	23,3 %	11,6 %	12,8 %	22,1 %	3,5 %	100,0 %
	Sokolov	případů	1	3	23	9	13	36	26	111
		%	0,9 %	2,7 %	20,7 %	8,1 %	11,7 %	32,4 %	23,4 %	100,0 %
Celkem		případů	6	21	43	19	24	55	29	197
		%	3,0 %	10,7 %	21,8 %	9,6 %	12,2 %	27,9 %	14,7 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

**Tabulka 5.10: Jak velký podle Vás měla transformace vliv na fungování vzdělávací soustavy?**

			Jak velký podle Vás měla transformace vliv na fungování vzdělávací soustavy v Krnově? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevím)					Celkem odpovědí	
			velký vliv	2	3	4	5		žádný vliv
město	Krnov	případů	8	15	16	15	12	10	76
		%	10,5 %	19,7 %	21,1 %	19,7 %	15,8 %	13,2 %	100,0 %
	Sokolov	případů	16	19	23	8	10	22	98
		%	16,3 %	19,4 %	23,5 %	8,2 %	10,2 %	22,4 %	100,0 %
Celkem		případů	24	34	39	23	22	32	174
		%	13,8 %	19,5 %	22,4 %	13,2 %	12,6 %	18,4 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

z reálné pedagogické praxe, nejen z apriorních hodnotových orientací. Praxe potom ovlivňuje hodnoty (lidé více věří tomu, co funguje), stejně jako hodnoty ovlivňují praxi. Interpretace nesmí opomíjet skutečnost, že lidé mohou věřit nějakým opatřením také proto, že vidí, že přináší nějaké výsledky. Vztaženo na dvě zkoumaná města: V Krnově mají delší zkušenost s inkluzivními opatřeními, která vedla k pozitivním výsledkům v praxi, proto došlo k posunu v hodnotových orientacích. Potvrzení a zpřesnění tohoto dílčího závěru a projasnění jeho různých příčin i souvisejících faktorů však přesahuje možnosti stávající analýzy.

## 5.5 SITUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI

Poslední okruh indikátorů tvořily otázky na současnou situaci panující v oblasti vzdělávání v obou městech. Co se týká subjektivního hodnocení panujícího klimatu školy, nejsou mezi oběma městy podstatnější rozdíly. Daleko výraznější rozdíl panuje v hodnocení probíhajících projektů zaměřených na doučování. V Sokolově probíhá projekt „Rovné příležitosti a šance“, z něžž je financováno doučování a kvalifikovaní pracovníci jako psychologové a logopedové. V Krnově probíhá projekt na doučování dětí „Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“.

Tabulka 5.11: Cítíte, že doučování, jak nyní probíhá, Vám jako učiteli poskytuje podporu?

			Cítíte, že doučování, jak nyní probíhá v Sokolově, Vám jako učiteli poskytuje podporu?					Celkem odpovědí	
			poskytuje mi velkou podporu	2	3	4	5		neposkytuje mi žádnou podporu
město	Krnov	případů	53	30	20	4	4	8	119
		%	44,5 %	25,2 %	16,8 %	3,4 %	3,4 %	6,7 %	100,0 %
	Sokolov	případů	29	21	20	14	13	38	135
		%	21,5 %	15,6 %	14,8 %	10,4 %	9,6 %	28,1 %	100,0 %
Celkem		případů	82	51	40	18	17	46	254
		%	32,3 %	20,1 %	15,7 %	7,1 %	6,7 %	18,1 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Tabulka 5.12: Jste pro to, aby byl tento projekt zachován, tj. mělo by se usilovat o stejný návazný projekt pro další školní rok(y)?

			Jste pro to, aby byl tento projekt zachován, tj. mělo by se usilovat o stejný návazný projekt pro další školní rok(y)?				Celkem odpovědí
			rozhodně ano	2	3	rozhodně ne	
město	Krnov	případů	79	46	6	0	131
		%	60,3 %	35,1 %	4,6 %	0,0 %	100,0 %
	Sokolov	případů	29	60	30	17	136
		%	21,3 %	44,1 %	22,1 %	12,5 %	100,0 %
Celkem		případů	108	106	36	17	267
		%	40,4 %	39,7 %	13,5 %	6,4 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Krnovští respondenti hodnotí krnovský projekt znatelně pozitivněji než respondenti sokolovští projekt sokolovský. Krnovští respondenti jsou také daleko silněji pro to, aby byl tento projekt zachován, tj. město by mělo usilovat o stejný návazný projekt i na další školní roky. Korelace odrážející těsnost vztahu mezi městem, ve kterém respondent působí, a podporou pokračování probíhajícího projektu se nachází na hodnotě 0,48.

V čem se projekty liší a co mohou být zdroje výrazně větší spokojenosti v Krnově, z dotazníků vyčíst nelze. Určitou nápodvedu lze najít

v kvalitativním zkoumání a analýze dokumentů (viz předchozí kapitolu). Předně krnovský projekt má již určitou historii, je dalším v řadě postupně navazujících aktivit, krnovská transformace proběhla dříve a zkušenosti krnovských aktérů jsou delší. V Sokolově je situace relativně nová. Krnovský projekt, jehož příjemcem je také město, je koncipován tak, že propojuje různé úrovně, není směřován pouze na školy, ale jsou do něj zapojeny neziskové organizace. V Krnově jsou častější projekty budované „zdola“, v Sokolově více dominuje aktivita města. V Krnově je užší spolupráce mezi školami a neziskovými organizacemi. Doučování probíhá,

**Tabulka 5.13: Do jaké míry dle Vašeho soudu dochází k pozitivní spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve třídách, kde učíte?**

			Do jaké míry dle Vašeho soudu dochází k pozitivní spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve třídách, kde učíte?							Celkem odpovědi
			ve velké míře	2	3	4	5	6	prakticky vůbec	
město	Krnov	případů	22	27	26	32	13	9	3	132
		%	16,7 %	20,5 %	19,7 %	24,2 %	9,8 %	6,8 %	2,3 %	100,0 %
	Sokolov	případů	16	29	45	26	14	27	7	164
		%	9,8 %	17,7 %	27,4 %	15,9 %	8,5 %	16,5 %	4,3 %	100,0 %
Celkem		případů	38	56	71	58	27	36	10	296
		%	12,8 %	18,9 %	24,0 %	19,6 %	9,1 %	12,2 %	3,4 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

školy dávají informace o tom, co je potřeba doučovat. Doučování probíhá v Krnově relativně častěji v sociálně vyloučených lokalitách, resp. mimo školu. Škola není pravděpodobně tak snadno akceptovatelným prostorem pro rodiny s nesoudržným vztahem ke škole, doučování probíhající ve školách tak není stejně přístupné pro sociálně znevýhodněné (nezapomínejme, že nesoudržný vztah rodičů ke škole je často zmiňovaným handicapem při definici sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání).

V názorech na spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve školách panuje v obou městech shoda. Více než polovina učitelů (56 % v Krnově, 55 % v Sokolově) se přiklání ke spolupráci. V Sokolově je mírně vyšší počet učitelů, kteří tendují ke krajnějším hodnotám negativního hodnocení škály, zatímco v Krnově je jich mírně více v neutrálním středu. Rozdíly však nejsou výrazné (hodnoty korelace 0,22).

Učitelé měli také posoudit, jak velký je kladen důraz na potřeby sociálně znevýhodněných žáků oproti dalším skupinám, které vyžadují specifický přístup. Přibližně stejný počet pedagogických pracovníků, o něco více než dvě třetiny celého souboru, si myslí, že na potřeby sociálně znevýhodněných žáků je ve srovnání s ostatními skupinami vyžadujícími specifický přístup kladen stejný (36 %) nebo větší (34,7 %) důraz. Z ostatních skupin, které potřebují pozornost, jsou shodně v obou městech nejčastěji zmiňováni talentovaní žáci. V menší míře se vyskytují odkazy na skupiny s různými zdravotními hendikepy.

## 5.6 SHRnutí KAPITOLY

Dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky se věnovalo čtyřem problémovým okruhům spjatým s problematikou transformace školských soustav v Krnově a Sokolově s ohledem na problematiku sociálního znevýhodnění v přístupu ke vzdělávání: vnímání problematiky sociálního znevýhodnění jako takového, otázkám vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, hodnocení transformace školské soustavy a stávajícímu stavu vzdělávací soustavy v obou městech. Dvě nejpodstatnější dimenze konceptu sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání představuje podle mínění respondentů chudoba a ke vzdělání nemotivující (nepodnětné) rodinné prostředí. Ve vztahu k etnicitě výsledky šetření naznačují prolínání tří typů myšlenkových schémat. Zdá se, že v české společnosti, resp. v její části, panují tři provázané stereotypy o vztahu mezi romstvem a sociálním znevýhodněním: První stereotyp spojuje sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání s romstvem. Druhý stereotyp vyjadřuje očekávání, že existuje široce rozšířený stereotyp spojující sociální znevýhodnění s romstvem. Tento stereotyp předpokládá, že ostatní si myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodněni. Třetí stereotyp odmítá uzнат romství jako legitimní sociální nevýhodu a je defenzivním rozšířením druhého stereotypu. Jinak řečeno: Třetí stereotyp předpokládá, že ostatní si mylně (!) myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodněni. Tyto tři propletené postoje nalézají své projevy v odpovědích respondentů. V Sokolově lze usuzovat na vyšší senzitivitu k tématu romství, panuje zde vědomí užší vazby mezi

94 sociálním znevýhodněním a romstvím, doprovázené jeho nižší legitimitou. Respondenti obou měst nepřikládají velký význam místu bydliště pro sociální znevýhodnění.

Odpovědi naznačují, že sociálně znevýhodněný nemusí být nutně problémový žák, ale většinou jím v konečném důsledku je. Problémy spjaté se vzděláváním těchto žáků se rozpadají do dvou propojených oblastí. První tvoří problémy s přenosem specifických znalostí narážející na malou domácí přípravu, nízkou motivaci bez ohledu na talent, absenci pomůcek a nižší participaci na výletech a exkurzích z finančních důvodů. Druhou tvoří kázeňské přestupky zmnožované nemožností zapojit se do výuky z již uvedených důvodů. Z dotazníkového šetření vyplývá, že kritická hodnota počtu těchto v konečném důsledku problematických žáků ve třídě, která velmi ztěžuje průběh vzdělávacího procesu, je pět žáků. V hodnocení možných nástrojů pomáhajících se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků se nejvýše umístilo opatření spočívající ve větším tlaku na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor). Tento výsledek však neinterpretujeme jako zálibu pedagogů v represivních opatřeních, ale jako výsledek skepse k možnostem stávajícího vzdělávacího systému a hledání pomoci mimo něj. Za druhý nejúčinnější nástroj respondenti označili přípravný ročník. Následuje podpora talentovaných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, programy zaměřené na volný čas dětí i role asistenta pedagoga. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole a programy zaměřené na doučování jsou hodnoceny poněkud kontroverzně, ale vysoce. Spíše negativně vyznívá hodnocení pomoci formou finanční podpory rodin a pozitivní diskriminací při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu.

Při interpretaci hodnocení transformace školských soustav, jejímž základním krokem bylo zrušení školy onálepkované jako romská, musíme mít na paměti poměrně značný časový odstup mezi městy, který vede jednak ke ztateně nižšímu počtu krnovských respondentů, kteří změnu zažili, ale také vnáší do hodnocení rozdílný efekt času, jehož vliv lze jen stěží kontrolovat. Výsledky šetření naznačují, že hodnocení úspěšnosti transformace závisí na dvou rozdílných implicitních modelech cílů vzdělávacího procesu, které respondenti zastávají a které můžeme označit jako výkonový a komunitní model. Respondenti, kteří zastávají spíše výkonový model (cílem je získat co nejvyšší rozsah znalostí učiva), jsou



k transformaci kritičtější (došlo k poklesu úrovně vzdělanosti). Respondenti, kteří více oceňují možnost vzájemného poznání mezi dětmi a inkluzivní prvky, hodnotí transformaci pozitivněji. Tito respondenti jsou zároveň častěji zastánci rovnoměrného rozmístění sociálně znevýhodněných žáků do škol a častěji odmítají potřebnost specializované základní školy. Naopak respondenti, pro které je důležité žákům úspěšně předat specifické znalosti a dovednosti učiva, jsou častěji proti rovnoměrnému rozdělení žáků a více podporují vznik specializované školy odpovídající „potřebám“ sociálně vyloučených žáků.

Při hodnocení současného stavu hodnotí pedagogové obou měst spolupráci romských a neromských žáků ve třídách podobně. Výrazné rozdíly panují v hodnocení probíhajících podpůrných doučovacích projektů, přičemž krnovští respondenti hodnotí krnovský projekt pozitivněji, než sokolovští projekt sokolovský. Míru podpory, která je věnovaná žákům se sociálním znevýhodněním, považují respondenti obou měst za srovnatelnou nebo vyšší ve vztahu k ostatním skupinám se specifickými nároky na vzdělávání. Shodně v obou městech respondenti mezi dalšími skupinami žáků, kterým by se měla věnovat pozornost, zmiňují talentované žáky.

- 30 Přetištěné odpovědi nejsou výňatky, jedná se vždy o uvedení celé odpovědi na otázku „Jak byste vlastními slovy definoval/a sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání?“ Vzhledem k tomu, že jde o otázku v rozsáhlejším dotazníku, respondenti se z pochopitelných časových důvodů nejčastěji uchýlovali k heslovitým odpovědím a nikoli rozsáhlejším slohovým útvarům. Z hlediska analýzy odpovědí se jedná spíše o výhodu, neboť by mohly odrážet ty nejpodstatnější, prvotní asociace.

### **Akceptace hodnoty vzdělání** (fotografie na str. 78)

*Romská holčička na fotografii přinesla dospělému muži (snad tatínkovi nebo dědečkovi?) vysvědčení a napjatě očekává jeho reakci. Z výrazu její tváře můžeme usuzovat, že se pravděpodobně těší na pochvalu. Mezi jedno ze zjištění našeho výzkumu patří, že sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání z pohledu pedagogů má dvě hlavní dimenze: chudobu a nepodnětné rodinné prostředí. Jiné naše zjištění přineslo poznatek, že nepodnětnost rodinného prostředí nemá pouze subjektivní dimenzi, kterou rozšířený stereotyp označuje jako „nezájem o vzdělání“, ale i své objektivní charakteristiky, které označujeme jako nedostatek kulturního kapitálu usnadňujícího úspěch ve vzdělávacím systému. Nemalá část rodičů sociálně znevýhodněných žáků akceptuje vzdělání jako hodnotu, vzdělání jejich dětí je pro ně důležité, což podle nás může ilustrovat i komentovaná fotografie. Přeji si, aby dosáhly co nejvyššího vzdělání, ačkoli jejich ambice nedosahují takových hodnot, jako vysokoškolsky vzdělaných partnerů (např. lékařů, vysokoškolských učitelů apod.). Nedisponují však potřebným kulturním kapitálem, což se může projevit např. tím, že nemohou jen tak mimochodem u televize zkontrolovat domácí úkoly z cizího nebo i českého jazyka. Totéž platí o kapitálu ekonomickém (vybavení pomůckami, náklady na výlety a exkurze) nebo sociálním. Náš výzkum mj. poukázal na to, že individuální školní úspěch je výsledkem kolektivního úsilí. Žák bez dostatečně výkonného rodinného týmu v pozadí, který investuje do školního úspěchu potomka své vlastní znalostí, dovedností a peněz, má znatelně menší šance na úspěch. Znamky na vysvědčení opatřeném individuálním rodným číslem jsou ve skutečnosti do jisté míry hodnocením úsilí malých rodinných kolektivů.*





# [6]

## ŠKOLSKÉ SOUSTAVY OPTIKOU AKTÉRŮ EDUKACE

Následující kapitola obsahuje interpretaci toho, jak jednotliví aktéři edukace v Krnově a Sokolově vnímali transformace provedené ve školním roce 2008/2009, respektive 2011/2012, vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a současnou situaci soustav základních škol v obou městech (třebaže některé závěry se vztahují rovněž i k mateřským a středním školám). Tato interpretace čerpá z dat získaných na základě rozhovorů vedených individuálně i skupinově v obou městech. Jelikož rozdílnost, ne-li protichůdnost pohledů je v Sokolově mnohem větší než v Krnově, liší se stupeň pozornosti věnované oběma těmito kontextům. Sekce vyhrazená analýze poznatků ze Sokolova je tudíž relativně rozsáhlejší a v jistých ohledech detailnější.

Při sběru dat a analýze jsme částečně vycházeli z postupů zakotvené teorie (Strauss, Corbinová 1999). Dříve provedené analýzy rozhovorů a dotazníkového šetření byly východiskem pro tvorbu scénářů v následně realizovaných rozhovorech, zejména v ohniskových skupinách. Účelem ohniskových skupin s pedagogy bylo v obou městech prohloubit dříve získané poznání. Důraz byl tedy kladen jednak na diskusi obecných kategorií vytvořených na základě analýzy individuálních rozhovorů, jednak na reflexi závěrů vyvozených z dotazníkového šetření. Hlavní výhodou této techniky sběru dat je možnost skupinové interakce. Nejen moderátor, ale také ostatní členové skupiny mohou přicházet s vlastními tématy a perspektivami. Tuto skutečnost chápeme vzhledem ke stanovenému cíli jako výhodu, neboť umožňuje rozvíjet přesně ty oblasti, které připadají informantům nejdůležitější a k nimž mají co říct, a to i za cenu toho, že některé důležité otázky budou opomenuty.

Některé rozhovory byly přepsány do digitální podoby, k některým existoval pouze selektivní protokol. S výjimkou několika prvních ne-

strukturovaných rozhovorů se rozhovory do jisté míry řídily předem připraveným scénářem. Tazatelé se nicméně snažili o flexibilní interakci s informanty, aby se poskytl větší prostor pro spontánně se vynořující témata. Součástí sběru dat byl také pobyt v terénu a reflexe výzkumníků probíhající v jeho rámci. Přepisy nahrávek a protokoly byly kódovány a rozříděny podle specifických kategorií.

V Krnově byly provedeny rozhovory se všemi řediteli základních škol, dvěma pedagogy z prvního stupně a jedním pedagogem z druhého stupně. Dále byly na dvou základních školách uskutečněny ohniskové skupiny. V prvním případě se jednalo o školu, jež nebyla transformací v letech 2008/2009 příliš zasažena. Bylo na ni přeřazeno poměrně omezené množství sociálně znevýhodněných žáků. Na druhé straně se jí výrazně dotklo zrušení jiné základní školy v roce 2003, v důsledku čehož na ni přešel větší počet žáků vnímaných jako problémových. Této skupiny se zúčastnilo 6 učitelek druhého stupně se 7–23 lety pedagogické praxe. Druhá ohnisková skupina se naopak uskutečnila ve škole, kterou transformace poznamenala co do počtu přeřazených žáků nejvíce. Podle odhadu ředitele sem ve školním roce 2008/2009 přešlo asi 32 romských žáků. Předtím ji tito žáci téměř nenavštěvovali. Tato skupina sestávala z pěti žen a jednoho muže, jejichž délka pedagogické praxe se pohybovala mezi 5 až 29 lety. Na rozdíl od první ohniskové skupiny zde nebyla diskuse na přání pedagogů nahrávána na diktafon. Tazatel si v průběhu rozhovoru pořizoval poznámky.

Vedle toho paralelně probíhaly dvě ohniskové skupiny se zákonnými zástupci žáků. Jedna ohnisková skupina byla tvořena deseti rodiči romských dětí, respektive šesti matkami a čtyřmi otci. Druhou skupinu tvořili

98 rodiče ne-romských dětí, totiž šest žen. Dále byli dotazováni: pracovnice Agentury pro sociální začleňování, koordinátorka projektu doučování a učitel doučování v nevládní neziskové organizaci, pracovnice pedagogicko-psychologické poradny a úředníci městského úřadu ze sociálního a školského odboru.

V Sokolově byly individuální rozhovory realizovány se třemi řediteli základních škol a třemi zástupkyněmi ředitele pro první a druhý stupeň. Ohniskové skupiny s pedagogickými pracovníky byly v Sokolově provedeny na základních školách, kam v rámci transformace místní vzdělávací soustavy přešlo žactvo ze zrušené 4. ZŠ Sokolovská. Ohniskové skupiny, která bude označována jako ohnisková skupina A, se zúčastnilo celkem sedm osob, včetně zástupkyně ředitelky, s níž byl rozhovor veden v první fázi empirického výzkumu. Přítomny byly dále tři učitelky, z nichž dvě předtím dlouhodobě působily na zrušené ZŠ Sokolovská, a jedna v minulosti vyučovala v praktické třídě. Další tři účastnice vykonávaly v době výzkumu na škole roli asistentů. Jedna byla asistentkou pedagoga, druhé dvě asistentkami pro sociálně znevýhodněné děti. Na ohniskové skupině, která bude dále označována jako ohnisková skupina B, participovalo šest informantů, opět včetně již dříve dotazovaného ředitele školy. Všichni zúčastnění působí na této škole jako učitelé. Převážná většina účastníků vyučovala na prvním stupni základního vzdělávání. Pedagogická praxe se u zúčastněných osob pohybovala v intervalu 5–40 let.

Dále zde byly uspořádány dvě ohniskové skupiny se zákonnými zástupci žáků základních škol. První skupiny se zúčastnili rodiče výhradně romských žáků, kteří byli přeřazeni ze zrušené ZŠ Sokolovská na jiné sokolovské základní školy. Přítomno bylo celkem osm rodičů, šest matek a dva otcové, v sídle Člověka v tísni v Sokolově. Druhá ohnisková skupina byla uspořádána na půdě základní školy, na niž v rámci transformace školské sítě přešel větší počet žáků ze zrušené ZŠ Sokolovská. Výběr účastníků druhé ohniskové skupiny byl rozmanitější. Reprezentovali ji jak čtyři rodiče romských žáků přeřazených z uzavřené školy, vč. manželského páru talentované romské dívky, tak dva rodiče ne-romských žáků, kteří naopak byli konfrontováni s příchodem nových spolužáků ze ZŠ Sokolovská.

Obecně platí, že vzhledem k eticko-výzkumným požadavkům v textu anonymizujeme v co největší míře identitu jak samotných škol, tak jed-

notlivých účastníků diskusí. Realizaci jednotlivých rozhovorů zachycují tabulky v příloze č. 3.

## **6.1 „KRNOVSKÝ MODEL“: KROK SMĚREM K ŽÁKŮM NA OKRAJI HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU**

### **6.1.1 Perspektiva pedagogických pracovníků**

Vedle ohniskových skupin byly do analýzy zahrnuty individuální rozhovory s pedagogy na školách, řediteli a dvěma pedagogy doučování, z nichž jeden byl v úzkém kontaktu s učiteli na základní škole a druhá pedagožka byla zároveň učitelkou nultého ročníku na základní škole. Vznikl tak poměrně ucelený obraz vnímání transformace školské soustavy, současné situace ve školské soustavě a vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Na jedné straně lze identifikovat soudy, které se navzájem potvrzují, a vytvářejí tak představu o „sdíleném vědění“ pedagogů o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Na druhé straně můžeme identifikovat odlišné postoje a interpretace, zejména ve vztahu k problematice sociálního znevýhodnění a edukace sociálně znevýhodněných žáků.

#### ***Percepce transformace, vyrovnávacích opatření a rovnoměrného rozdělení sociálně znevýhodněných žáků***

Transformace, uskutečněná ve školním roce 2008/2009, se dle vyjádření pedagogů neobešla bez problémů, ale nyní vládne přesvědčení, že se jednalo o správný krok, popřípadě k ní zaujímal informanti neutrální stanovisko. Problémy, které byly s transformací spojovány nejčastěji, byly dány příchodem nových (zejména romských) žáků, jejich adaptací na režim nové školy. U ředitelů se objevoval názor, že pokud má škola sociálně znevýhodněného žáka od prvního ročníku, těžkosti jsou výrazně menší, jsou-li vůbec:

*„[A]le, hm, jak to vnímám, takže vlastně ti žáci, kteří přišli z té školy na jednotlivé vlastně základní školy, tak my jsme to vnímali tak, že jsme měli velké problémy, jo, protože oni měli úplně jiný režim, jo, tam měli spoustu výhod*

*a tak dále, které prostě... Chodili čtvrtě na devět nebo na půl deváté a tak dále. Zkrátka ty děti se velmi těžko zařazovaly vlastně do toho učebního procesu tak, jak... Ti, kteří nastoupili od první třídy, tak nebyl problém, jo, nebo ti, co teď chodí z přípravy, tak to je úplně prostě jiná káva, jo, to je, to je děcko prostě připravené. I ty rodiče si už od té první třídy vlastně nějakým způsobem naučíme jak spolupracovat se školou, když to řeknu takhle...“*

*„My nemáme s romskými dětmi zpravidla problém, pokud je máme od první třídy. Oni si od první třídy zvyknou na určitý styl práce, na to, že po nich chceme, chceme prostě to, co po ostatních...“*

Názory v ohniskových skupinách potvrzovaly, že těžkosti s přeřazenými žáky byly obecně větší. Oproti názorům ředitelů byli ale informanti mnohem diferencovanější ve vztahu k zvládnání sociálně znevýhodněných žáků, kteří jsou ve škole od první třídy.<sup>31</sup> Na zrušené škole nám. Míru byly dle informantů na romské žáky kladeny menší požadavky režimově i co do požadovaných znalostí.

Dalším častým stanoviskem v rozhovorech bylo, že existuje určitá kritická hranice počtu sociálně znevýhodněných žáků ve třídě. To byl další problém spojený s transformací. Pokud přešlo do jedné třídy velké množství nových sociálně znevýhodněných žáků, vznikla nelehká situace, kdy nově příchozí žáci narušovali svou nekázní chod třídy. Takto například popisovala účastnice (učitelka) ohniskové skupině přechod většího množství sociálně znevýhodněných žáků předcházející zkoumané transformaci. Jednalo se nicméně o analogickou situaci vzhledem k té, jež nastala ve školním roce 2008/2009 na jiných místních školách:

*„Co se týká té transformace, prošla jsem si tím asi jako jedna z mála ještě tady s kolegyněmi. My jsme to zažily, ostatní jsou trochu mladší ročníky. Já si to pamatuji tak, to byla třída, která když skončila třetí základní škola, tak tady přišly nové tváře, jak žáci, tak kolegové, a z těch žáků se vytvořila pro nás šestá třída, do které se přiřadily do počtu asi 8 nebo 10 z předchozích těch pátých ročníků. Takže se vytvořila nová třída, kdy ten základ byl z té třetí základní školy, ti žáci z té vyloučené lokality nebo sociálně znevýhodněného prostředí, dejme tomu. Nedělalo to vůbec dobrotu. Učila jsem tam 3x týdně a fungovalo to tak, že ve výsledku do půl roku ty děti, které tam byly přidány, ty holky opustily tu třídu na základě žádosti rodičů. Takže nakonec ta třída byla zrušena a ti*

*žáci, kteří v ní působili, bylo jich 14 nebo 12 dokonce, tak ti zase byli přiděleni do dalších tříd. A potom už to nějakým způsobem fungovalo. Jakmile se tam nechalo to jádro a jakmile se tam přidali ti ostatní, tak to nešlo sloučit.“*

Vedle toho se objevila shoda o určitém kritickém počtu sociálně znevýhodněných žáků, který je odhadován obvykle na dva až tři žáky. Od určitého počtu těchto žáků je vnímán edukační proces jako výrazně ztížený. V dotazníkovém šetření byl identifikován jako nejčastěji udávaný počet do pěti žáků na třídu (viz předchozí kapitolu), následující ilustrativní citace uvádí počet šesti:

*„[A] učil sem tam a viděl sem, že to je prostě nemožné ten... Tam se nedal učit čirovat vzdělávací proces, při šesti dětech romských ve třídě. Prostě mi byli schopni rozbít kompletně celou třídu a to nefungovalo, takže jsme spíš hledali východiska jak...“*

Tato zkušenost potvrzuje opodstatněnost modelu vzdělávací soustavy, který se snaží o rovnoměrné rozložení sociálně znevýhodněných žáků. Problémy v mezietnických vztazích se sice dle pedagogů tu a tam objevují, nejsou ale líčeny jako dramatické. Z ohniskové skupiny na jedné ze škol vyplývá, že problémy ve vztazích mezi žáky mohou být také na sociálním a nejenom etnickém základě (v důsledku zvyšování sociálních nerovností mezi žáky) a že jako původci problémů nemusí být vnímáni vždy žáci sociálně slabší. Ti mohou být v některých případech naopak terčem nevhodného chování ze strany relativně zaopatřenějších spolužáků.

Z podpůrných kroků je pozitivně hodnocena role pedagogického asistenta pro romské žáky na škole, ač se objevovaly rozporuplné názory to, zda je vhodné, aby se jednalo o člověka z romské komunity.

*„Jako je dobré, jak máme toho romského asistenta, toho pana A., což je vlastně pro tyhle děti jako jeden globální, který zajišťuje pro tyhle, třeba je odvede, když je někomu špatně, tak je odvede domů, protože se rodičům nedovoláme, je to výborná věc.“*

*„[C]elkem my se snažíme. Opravdu tam, když je nějaký problém s tímto dítětem, tak buďto ten romský asistent, ten zajde do té rodiny, a říkám, já mu tu práci teda nezavídím, protože oni ho berou, ostatní ho berou jako: To je ten, co*

*dělá s těma bílýma, a v podstatě se na něj dívají teda s odstupem a nemá to jednoduché. Ale je fakt, že on opravdu ty rodiče, on je dořve, on je tady dovede do školy, když jsou nějaké problémy, že, protože on prostě pro ně přijede a odvede je doslova... jako jo a je fakt, že pomáhá nám strašně moc.“*

Celoměstský projekt doučování je hodnocen pozitivně. Přesto se v jeho hodnocení vyskytly pochybnosti o tom, zda je opravdu využíván především těmi, kdo jej potřebují. Není jasné, zda měl projekt od počátku jednoznačnou podporu na všech školách. Na jeho pozitivní hodnocení mohla mít vliv také určitá finanční podpora škol.

U žáků ze sociálně vyloučených lokalit se údajně ukázalo důležité, aby se doučování odehrávalo mimo školu. V tomto ohledu je důležitá spolupráce s neziskovými organizacemi. Určitý soulad mezi perspektivou a přístupem neziskových organizací (obvykle blízkých sociálním službám) a školy, který, zdá se, funguje mezi školou Janáčkovo nám. a Reintegrou a lze jej chápat jako příklad dobré praxe, však není samozřejmostí.

Celkově z analýzy rozhovorů vyplývá, že transformace z roku 2008/2009, rovnoměrné rozložení sociálně znevýhodněných žáků i podpůrné kroky mají mezi vybranými respondenty podporu. Hodnocení současného stavu se liší od pozitivního po neutrální. Pro hodnocení současné situace je rovněž důležité to, jak pedagogové vnímají vzdělání sociálně znevýhodněných žáků. Na tento aspekt se soustředíme nyní.

### ***Etnicita a sociální znevýhodnění perspektivou pedagogů***

To, že ne všichni Romové jsou sociálně znevýhodnění, stejně jako že ne všichni sociálně znevýhodnění jsou Romové, také jednoznačně vyplývá z kvalitativního dotazování. V ohniskové skupině na jedné základní škole se pedagogové shodli, že nezáleží na tom, zda je či není sociálně znevýhodněný Rom. Sociální znevýhodnění bylo v jejich očích spojováno s dlouhodobou nezaměstnaností, generačním předáváním vzorců pasivity a závislosti na sociálních dávkách, nepodnětným sociálním prostředím a absencí motivace dítěte pro práci ve škole a hledání zaměstnání ze strany rodiny. Může být spojováno s nižším intelektem, ale primárně ho lze chápat spíše jako absenci potřebných morálně volných vlastností v rodině, která působí na dítě:

*„A to nemluví o Romech, to mluvím o těch sociálně slabších, buď že je tam nižší intelekt, nebo není tam žádná motivace, nebo není tam fungující rodič, který sedne a doučuje a připravuje.“*

*„Já to vnímám, že se to v současné době hlavně netýká jenom Romů, přibývá obrovské procento těch majoritních společností, kterým je 20, 30 a nechodí do práce.“*

*„Pokud vidí, že ten rodič celý život nepracuje, ten vzor je pro něho jasný. Pokud dítě vidí, že chodím do práce, chodím na nějakou dobu, vrátím se v nějakou dobu, práci si nosím domů, tak je dost velký předpoklad, že to převezme a bude to dělat taky. Já to po něm budu vyžadovat a vyžadují to už dneska, a jestli ten vzor už nefunguje a funguje tam ten, že stát mě uživí nebo někdo jiný, já nevím, nemusím to být já, co se musí starat, ty děti přijímají vzory a nejvíce těch nejbližších, tedy rodičů. To ví psychologové staletí, takže mě nepřekvapilo, že problémy jsou takové, jaké jsou. My jenom narážíme na výsledky.“*

V tomto ohledu lze doplnit, že určitá kritická hranice počtu žáků v hodnocení dotazníkového šetření se nevztahuje jen na Romy, ale i na další sociálně znevýhodněné žáky. Jako problém byla v této ohniskové skupině zmíněna také chudoba některých rodin v většinové společnosti, s tím že tyto rodiny mohou být nedostatečně podporované ze strany sociální politiky státu (což s sebou nese předpoklad, že chudoba nemusí vždy znamenat „sociální znevýhodnění“, které je spojováno vedle chudoby s dalšími charakteristikami jedince či rodiny):

*„[M]áme tady u paní učitelky ve třídě, kdy dívenka žije jenom s maminkou, maminka je ještě nemocná, takže má jen omezený balíček těch peněz. Ona si zaplatila lyžák a už neměla na další akce, které jsou třeba ve škole – kina, divadla. Ani těch 70, 80 Kč nemá, protože si to vyčerpala už na tu jednu věc, tak jestli by nebyla, někde se nenašlo na město, že pro tyhle děti, aby prostě mohly se někam podívat. Tím pádem nemůže navštěvovat kroužky, protože když chcete svůj talent někde rozvíjet, tak dneska to stojí peníze. Není to za pár kaček, ale za nějaké tisíce. Když vidíte, že na to to dítě má, je snaživé, tak pomoci tady těmto dětem...“*

V interpretaci některých pedagogů byla patrná snaha vnímat selhání edukačního procesu, jak bylo zmíněno, jako vinu rodiny: nejde jen

o nepodnětné rodinné prostředí, ale špatnou motivaci a celkově špatný přístup ke škole. Možnosti pedagoga ovlivnit tento proces jsou vnímány jako omezené:

*„Jenže to je, to nemůžeme tady jenom tlačit my, tady je to, že ta spolupráce prostě není nebo že to nefunguje doma, že pokud ten nátlak nebo prostě musíš něco dělat, jestli se chceš mít líp než my, tak ty musíš pro to něco udělat. Nic ti nespadne samo, tak my ty děti tady nedonutíme a zvláště opravdu, když není komunikace rodič a učitel, tak to fakt ten postoj bude mít ten, co má.“*

*„Možná motivovat ve škole, ale ta hlavní motivace by měla pocházet z představ toho žáka, toho zákonného zástupce, co vlastně v tom životě bude dělat, a tady naše snaha končí. My s nimi nežijeme doma. My jsme za ně zodpovědní ve škole, nám se podaří i zážrak v té škole, ale z té školy jde zase domů a jestli tam nemá prostředí pro to, aby z něho bylo něco užitečné pro společnost, tak s tím mu škola opravdu, to musí ten, ještě je dobré, když v té třídě je jenom jeden, možná dva a nedají se dohromady, pokud oni jsou mezi těma dětma, co se chtějí vzdělávat, tak oni nemají tu možnost dál prohlubovat tu svoji neznalost, že nechtili se učit, nějakým způsobem se snaží aspoň něco a je fakt, že to rodinné prostředí, pokud tam není...“*

Jako nástroj nápravy se potom jeví nátlak státu skrze sociální odbor, tedy vnější tlak ze strany státu. Je otázkou, zda daný postoj neodráží určitou bezmoc učitelů ve vztahu ke vzdělávání některých žáků, kdy dochází k selhávání dostupných nástrojů:

*„Spousta těch peněz, které dostávají na sociálních dávkách, tak spousta těch peněz není využita ve prospěch dětí, ale jsou využívány ve prospěch zájmů rodičů a ne ve prospěch těch dětí, mělo by se to hlídat. Já vím, že je to těžké, ale mělo by se to hlídat, neplníš si své povinnosti vůči svým dětem, tak ty dávky půjdou dolů. Já si myslím, že by to hodně nezabralo, protože když jsme začali trošku pracovat se sociálkou a jim už jenom tu hrozbu, že ta sociálka o tom ví a nic se neděje, tak na některé to zabere a na některé už ne, ale už to pomaličku zabírá, ale pro ně je důležité ty peníze, tak si myslím, že pro ně bude největší trest, neplníš si své povinnosti, tak vám snížíme peníze, které jsou na těch dávkách, a to si myslím, že potom by se víc starali o ty děti.“*

Z druhé strany učitelé v této ohniskové skupině zdůrazňovali, že hodnocení zkušeností s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí

je individuální, rozhodně se neobjevuje názor, že by se nevyskytovaly 101 i pozitivní případy. Vedle těchto tvrzení se v ohniskové diskusi objevovaly i názory, že nelze zobecňovat, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se navzájem liší. Předcházející výroky lze interpretovat také jako určitou frustraci a bezmoc ve vztahu ke vzdělávání některých dětí. Naproti tomu individuální přístup pedagoga spojený s empatií může v očích učitelů přinášet výsledky:

*„[T]ak úspěch se týká romského žáka H., který když jsem dostala třídu, která už odešla, tak do té šesté třídy k nám propadl. Ze začátku to bylo složitější, ale musím říct, že se mu podařilo dodržovat všechny pravidla, které jsme měli. Věděl, že nad ním stojím, komunikovala jsem i se střediskem výchovné péče tady v Krnově, přímo s tím pánem, který ho měl pod sebou, on to věděl, protože on tam H. několikrát zahlídl, a prostě do té třídy zapadl úplně skvěle a choval se tak jako všichni ostatní. To bych se mohla za tento úspěch pochválit.“*

Budeme-li se dále věnovat edukaci již výlučně romských dětí, lze zmínit také názor učitelky na prvním stupni, jak je třeba přistupovat k romským dětem:

*„Ano, ano, zdá se mi, že jsou i více emotivnější, když chci, aby si něco pamatovaly, musím zahrát na jejich srdíčka. A ono to pak jde líp, že když mluvím o tom: pozor přes cestu! nevezme si z toho nic, ale když řeknu pozor přes cestu, mohlo by se ti něco stát, přijela by pro tebe sanitka a maminka by plakala, tak to zabere, je to sice z mé strany takové vydírání, ale funguje to. To se ho musí dotknout, aby si něco vzalo.“*

Lze předpokládat, že na vztahu učitel-dítě lze pracovat a může představovat východisko pedagogického působení a motivování žáků z romského prostředí. Ve vzdělávání romských žáků pedagogové uvádí určitý zlom. Kdy se ale odehrává, na tom se neshodnou, že ale existuje, na tom ano. Buďto hovoří o přechodu na druhý stupeň, nebo o nástupu puberty. V této době začnou být dle pedagogů děti mnohem méně pedagogickým procesem ovlivnitelné. I když toto nebylo takto explicitně pojmenováno, zde bychom mohli hledat rozdíly v sociálním znevýhodnění dle etnicity, protože u sociálně znevýhodněných dětí z majoritní populace tento zlom takto zdůrazňován nebyl. Se zlomem je spojován vliv vrstevníků a dospívání:

*„Je to spíš v tom, jak přijdou prostě do té puberty, když se přestanou (chovat), jestliže děcko má v šesté třídě jednu dvě trojky a pak v osmé třídě propadne z pěti předmětů, tak je to jednoznačně...“*

*„Ty kritické roky, to je jednoznačně jako fakt, to je postřeh, který je naprosto jako věrohodný, s tím nic neuděláme...“*

Vedle této skutečnosti další zajímavý fakt představuje, že romské rodiny nejsou vnímány pedagogy ve vztahu ke škole jako homogenní skupina. Časté bylo rozdělování na rodiny, které nějakým způsobem se školou kooperují a podporují u svých dětí vzdělání (menšina), a rodiny, které nespolupracují se školou vůbec, nebo jen pod nátlakem. Učitel doučování následujícím způsobem popisuje rodiny, kterým na vzdělání dětí záleží:

*„Jsou dva typy. Jsou rodiče, v menšině, co jim opravdu záleží na tom, aby ty jejich děti vzdělání měly, vnímají to určitým způsobem jako hodnotu. Ale to je v podstatě gádžovský pohled. To jako kdybysme si udělali žebříčky hodnot, tak u těch Romů, když nebudou vědět, že to tam chcete mít, tak Vám to tam nenapíší. Jsou takové rodiny, většinou nežijou tady v té lokalitě, ale jako by oni, i když nežijou v té lokalitě, tak tady mají tu rodinu, tak s těma dětma se tady přirozeně vyskytují, posílají ty děti sem a sami říkají, že nechou, aby dopadly jako všichni ostatní tady, když se podívají kolem, když bydlí oni třeba někde jinde, oni jsou ještě třeba produkt toho, že mají tu zvláštní školu, nikdo je nezaměstná, pracují někde v technických nebo takhle, ale aspoň pracují a chtějí, aby ty jejich děti měly nějaký trošku lepší život. To je menšina, ale jsou taková. To je potom právě ta motivace rodiny, že tam k tomu zlomu, i když třeba ty tendence jsou, tak ta rodina nedovoluje, aby k němu došlo, pohlídá si to dítě a to dítě dál chodí, nebo se učí doma...“*

V rozhovorech se také opakovaně opakovala informace o úspěšných Romech, kteří složili maturitu, či mají nadprůměrný prospěch. Z ohniskové skupiny s romskými rodiči vyplývá, že školu určitým způsobem ve svém životě akceptují, a to navádí k závěru, že potenciál školy jako inkluzivního nástroje existuje. Můžeme rozlišit rodiny podle významu, který připisují škole, a pro některé rodiny může představovat škola jeden z klíčových nástrojů vymanění se z marginální sociální pozice. Přesto inkluze romské menšiny skrze školu zdá se často selhává. Výhoda „krnovského přístupu“ je dle našeho soudu v tom, že někteří aktéři si položili otázku: kde je chyba?

Významným aktérem v Krnově je ředitel jedné základní školy, který si vytvořil na základě vlastní zkušenosti teorii selhání Romů v edukačním procesu a důvodu jejich narušování výuky:

*„Před šesti lety, právě v době, kdy já sem tady přišel a věděl jsem, že vlastně tady přišli noví Romové, učitelé, děti na to nebyli připraveni a byla to opravdu eskalace napětí a krize, já jsem si schválně vzal třídu, kde bylo nejvíce Romů a učil jsem tam a viděl jsem, že to je prostě nemožné, ten tam se nedal ukočtrovat vzdělávací proces, při šesti dětech romských ve třídě, prostě mi byli schopni rozbít kompletně celou třídu a to nefungovalo. Takže jsme spíš hledali východiska, jak to udělat a bavili jsme se i s romskými dětmi a s rodiči a vlastně z toho vznikl projekt...“*

*„Centrum následné péče jsme tomu říkali, centrum následné péče, který byl cíleně zřízen pro to, aby tam děti mohly dělat domácí přípravu, protože v těch podmínkách, kde oni žijí, tak tu domácí přípravu dělat nemůžou, my jsme totiž procházeli ty domy, byty, kde žijí, a zjistili jsme, že prostě tam žije šest dětí s rodinou v jedna plus jedna bez vody, bez elektriny a takovýhle věci, tam se prostě nedá učit, připravovat na výuku.“*

*„Bylo to hlavně proto, že my jsme zjistili, že ten jako dyby ta nekázeň a ten nepořádek a ta neschopnost vlastně učit v těch třídách byla dána hlavně tím, že ty děti měly obrovský rozdíl hm těch vědomostí oproti ostatním dětem, jo, to znamená, oni, když byly v té šesté třídě, tak vlastně jejich jako kdyby vědomosti výukové byly na úrovni třetí třídy a tím pádem, co tam chtěli dělat, oni tomu nerozuměli, co se tam bere, pro ně to byl prostě cizí jazyk, cizí příklady, všechno, takže my jsme se snažili už od začátku od první třídy pracovat s tím, že vlastně jako dyby připravujeme, snažíme se stírat ty handicap.“*

Na základě své analýzy problému ve spolupráci s neziskovou organizací vytvořil klub doučování ve vyloučené lokalitě. Ten je přes internetové aplikace propojený se školou a umožňuje komunikaci pedagogů doučování a školy. Pedagog doučování ví, co by se měl žák naučit, a stejně tak pedagog ví, jaké učivo ve své přípravě žák zvládl (může tak také snáze docházet k pozitivní motivaci pro studium). Dále škola využívá práce terénního pracovníka, který navštěvuje rodiny, například v případě absence dítěte ve škole. Tuto snahu lze hodnotit, že ředitel se snaží vytvořit systémové (inkluzivní) nástroje, které nechťejí ponechat úspěch edukace pouze v rovi-



Popis ke snímkům najdete na konci této kapitoly

ně vztahu pedagog-dítě (rodina) a snaží se pracovat se sociálními a kulturními vlivy, které vstupují do edukace. V tomto ohledu pak není problém spatřován v jedinci (rodině), ale v sociálních podmínkách, které je potřeba ovlivňovat. Z ohniskové skupiny provedené na dané škole vyplývá, že učitelé na této škole nikterak nepochybovali daný přístup k Romům, jejich stížnosti byly spíše na to, že si pracovní stres a úkoly „nosí domů“. Daný model dle jejich soudu funguje, ne však pro všechny žáky ze sociálně vyloučené lokality, s některými rodinami je spolupráce velmi obtížná.

### 6.1.2 Perspektiva zákonných zástupců

V ohniskové skupině rodičů na jedné základní škole složené z šesti matek neromských dětí se neobjevovaly kritické hlasy směřované k přítomnosti romských dětí, ani tato oblast nebyla asociována s problémy, které je ve vztahu ke škole trápí, výjimkou byl postoj jedné účastnice výzkumu, celkově velmi kritický ke škole. Spíše se objevovaly běžné problémy týkající se velkého množství dětí ve třídě, zátěže, špatného přístupu učitele, špatných vztahů v kolektivu dětí. Ve vztahu k romským dětem zazněly tyto odpovědi:

*„Já si myslím, že ty romské děti jsou začleňované průběžně do těch škol, takže si myslím, že v každé třídě nějaké to romské dítě je a záleží, jak se ty romské děti začlení do kolektivu, některé jsou úplně v pohodě, že prostě jenom ta barva pleti je rozdílná, ale jinak se chovají úplně v pohodě a ti, co jsou trošku problémovější, to nevím, to jsem se přímo ve třídě nesetkala, že by někdo nějak vystupoval nebo zlobil, takže...“*

*„My máme ve třídě v 2. A nějaké romské děti, ale i tak, jak se bavím s paní učitelkou nebo se třeba bavím se synem, tak jako nějaké zjevné problémy, že by tyto děti zlobily, vyrušovaly, měly konflikty mezi sebou, tak nejsou.“*

*„Když už se dostanou tak daleko, tak už je to hodně někde jinde. To už vidíte od školky, potkáte romské rodiny ve školce, to je už na nich vidět od základu, to prostě myslí vážně, nebo já nevím, jak to říct, jako že se k tomu vedou, začleňují se v pohodě, komunikují s okolím, je to.“*

*„Ale my jsme neměli bohužel to štěstí, že my jsme ho neměli ani u té dcery, který by se choval slušně. Oni jezdili do té Anglie, takže odjeli, přijeli noví, takže*

104 *my už jsme jich vystřídali asi 6 a pokaždé to byla katastrofa. Oni měli špatné známky, protože tady se hodnotí známky...*

Z ohniskové skupiny s romskými rodiči (které se zúčastnilo šest žen a čtyři muži) jednoznačně zaznělo ocenění klubu doučování Devítka a práce pedagogů doučování. Z diskuze vyplynulo, že někteří z nich se s ředitelem školy, kam byly jejich děti přeraženy, dostávali do konfliktních situací, nicméně přestože ocenili fungování zrušené školy na nám. Míru, jednoznačně se vyjádřili proti segregovanému školství:

*T: Mě ještě napadá, jak si myslíte, že to je pro ty vaše lepší, aby byla taková škola, kde chodí víc těch romských dětí nebo, aby to bylo smíšené?*

*„Smíšené.“*

*„Je to lepší, když je to smíchané, kdyby byli jen Romové pohromadě, tak by to nedělalo dobrotu.“*

*„To by mohla každá škola shořet.“*

*„Nedělalo by to dobrotu, to vidíte, když smícháte většinu romských obyvatel, tak vidíte, jak to vypadá. Potom z toho dělají ghetta. Ale nikdo se nepřizná, kdo tam ty Romy nastěhoval, my jsme se tady sami nenastěhovali. Někdo nás tam musel nastěhovat. Samozřejmě dělejte si tam co chcete, aspoň o vás bude co psát každý rok, celý rok. To je odjakživa, dalo by se říct, když půjete do Opavy, do Ostravy nebo kamkoliv, tak uvidíte romské ghetta, protože někdo určitý člověk, který má vyšší moc, vás tam nastěhoval, jenom aby byl pokoj. To je to samé s našima děckama, jestli bude škola dělat rozdíly, budou dávat jenom Romy, Romy do té školy, tak to dopadne tak, jak to dopadlo na nám. Míru, že.“*

*„Uřčitě by se to mělo roztrdit.“*

Ve vztahu k práci pedagogů se objevil požadavek nediskriminačního přístupu (nejen v oblasti školství) a také potřeby dobrých vztahů učitel-dítě. Nicméně přístup učitelů se dle jejich soudu liší, někteří učitelé se zajímají o potřeby dětí.

*„Měli by se chovat i k romským dětem líp, trochu tu lásku, ne ty jsi Rom, dobře, neumíš to, tak tady máš pětku, on si myslí potom to svoje...“*

*„Ale ono to nejde tak vidět, ale na těch školách jsou učitelé, kterým o ty romské děti jde. Poznává se to na tom, že spolupracují třeba s námi, jde to trochu mimo vás, vy o tom třeba nevíte, ale oni posílají informace, i o to dítě jim jde, není mu to fuk, chce, aby mělo to dítě úspěchy ve škole ...“*

Jako poměrně velký problém byl vnímán nedostatek práce v regionu a to, že vyučení nemusí znamenat pro dítě jistotu práce, také byl zmíněn nedostatek vhodných učebních oborů v regionu. Z odpovědí lze uzavřít, že většina informantů školu jako instituci akceptuje a snaží se o to, aby jejich dítě bylo vyučené, dvojice rodičů, která se zúčastnila ohniskové skupiny, zmínila, že má dceru na maturitním oboru.

Skutečnost, že ani v jedné z ohniskových skupin rodičů nezazněly výhrady k způsobu rozřazování dětí do škol a ani mezietnické vztahy nebyly hodnoceny nijak konfliktně, navádí k závěru, že transformace nevedla k růstu napětí, nebo že pokud vedla, situace již rozhodně nikterak dramatická není.

### **6.1.3 Perspektiva ostatních aktérů**

Dále byly provedeny dva rozhovory v neziskových organizacích (s třemi informanty), rozhovor s třemi informanty ze Základní školy praktické v Krnově, pracovníci Agentury pro sociální začleňování, s vedoucí Speciálně-pedagogického centra, s dvěma vedoucími pracovníky pro oblast školství Městského úřadu a zaměstnancem sociálního odboru. Rovnoměrně rozřazování žáků je vnímáno pozitivně, pouze informanti z praktické školy k němu měli neutrální stanovisko.

Problém, který byl zmíněn, byla otázka souladu pojetí sociálních služeb a doučování. Doučování dětí je navázáno v Krnově ve dvou případech na sociální službu (nízkoprahový klub pro děti a mládež a aktivizační službu pro rodinu) a principy sociálních služeb (zakotvené do standardů kvality) jsou v některých aspektech odlišné od přístupu v rámci školství a kladou například více důraz na dobrovolnost využívání služby (nyní však doučování probíhá mimo režim sociální služby). Nicméně objevoval



se názor, že právě u romských dětí je důležité, aby doučování probíhalo mimo školu.<sup>32</sup> Velmi pozitivní bylo hodnocení pracovnice Agentury pro sociální začleňování, která chápala svoji roli v Krnově spíše jako podpořování toho, co již funguje.

*„My jsme od roku 2014, od července. My jsme spíše pomocníkem, ty věci, které oni už mají utužit, spíše z finančního hlediska a rozvíjíme je dál. My nejsme hýbatel změn. Jsme spíše pomocníkem toho, co již funguje.“*

Důležitá je role jednoho z úředníků, který se ve městě věnuje oblasti školství. Je jeden z iniciátorů rovnoměrného rozdělení žáků ze sociálně vyloučených lokalit dle spádových obvodů škol. Podobně jako zmiňovaný ředitel základní školy popisuje osobní kontakt s romskými žáky a jejich životními podmínkami. Hovoří o dlouhodobém úsilí města se tímto problémem zabývat (kdy v minulosti byl například otevřen přípravný ročník).

*„Takhle to řeknu: před těmi 18 lety, když já jsem přišel do té předškolní přípravy, tak mi padla brada, protože já jsem netušil, že existují rodiny, které v životě nekoupí děcku pastelku nebo nekoupí mu omalovánku nebo lepoporelo, jo. Já jsem tam viděl šestileté děti, které neznaly barvy. To byla naprostá tragédie. Já jsem si říkal, toto se nesmí udržet, to se musí rozvinout, protože ty děcka nemají šance...“*

Skutečnost osobního kontaktu ukazuje, že cíl řešit edukaci sociálně znevýhodněných žáků z romského etnika je spojený s „hledáním podstaty problému“. Hledání řešení popisuje pracovník městského úřadu jako metodu pokus/omyl, tedy vyrůstající z kontaktu s praxí a ne z teoretických konceptů:

*„To byl nějaký takový přirozený vývoj. Ten Krnov velikostně je, on je dobře nastavený. Já nevím, jak by tenhle problém řešilo velké město. Takže tady se to dalo pořešit, bylo to děláno způsobem pokus - omyl a vyšlo to, výsledkově to docela vyšlo.“*

Daný přístup ukazuje na odvahu postavit se problému, který není vnímán jako problém „speciální, nápravné“ pedagogiky, ale problém, jemuž je potřeba porozumět a je třeba se mu postavit. Daný přístup hledá inovace v kontaktu s praxí a nespolehá na specialisty, kteří by měli takovéto ná-

ročně úkoly řešit (což de facto znamená volání po zázračném řešení, nebo odmítnutí zodpovědnosti). 105

#### **6.1.4 Shrnutí – Krnov**

Z popsaného přístupu některých aktérů v Krnově daný přístup nepřevazuje pravděpodobně početně, získal ale ve městě značný vliv, je patrná snaha dobrat se podstaty problému a hledat jeho řešení. V tomto ohledu navazuje dobrá praxe školy, zaměřená na doučování znevýhodněných žáků v lokalitě a propojení učitelů doučování s pedagogy školy s využíváním práce terénního pracovníka, na pozornost, kterou problému věnuje oddělení školství a snahu řešit vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit jejich rovnoměrným rozdělením do škol, tříd. Romové na jedné straně zmiňovali konflikty, které s danou školou měli (z toho lze soudit, že škola se konfliktním situacím nevyhýbala), zároveň ale velmi oceňovali práci klubu doučování v lokalitě.

Výsledky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků lze spatřovat v menším přerazování romských dětí na praktické školy, které mnoho informantů zmiňovalo, potvrzují tento předpoklad i informanti z praktické školy s uvedením, že Romů v posledních letech ubývá (v současné době jejich počet ve škole odhadli na 15)<sup>33</sup>. Dále výsledky spojovali s dlouhodobou prací, která přináší drobné výsledky a úspěchy (mohli bychom hovořit o opatrném optimismu některých aktérů), jako je například to, že Romové začínají využívat mateřské školky, či některým dětem se daří mít ve škole dobrý prospěch. Romové potřebují dle soudu některých z nich pozitivní vzory, které mohou působit dále na ostatní z nich. Důležité je také dle jejich soudu, aby se proměnila zkušenost, jakou Romové se školou mají, která pak může pozitivně působit ve výchově další generace na základní škole. Zmiňují dva největší limity svých snah: nenávaznost soustavy středního školství ve městě a nezaměstnanost v regionu, která působí spolu s diskriminací na trhu práce na Romy demotivačně.

Postavení romských žáků by se dalo charakterizovat v mnoha případech jako postavení na okraji vzdělávacího proudu. Z ohniskové skupiny s romskými rodiči lze soudit, že škola inkluzivní potenciál nesporně má, pro některé romské rodiny může škola představovat možnost emancipace. Úspěch inkluze ale není závislý pouze na základním školství a v tomto

106 ohledu nemusí optimální nastavení systému základního školství nutně znamenat úspěch inkluzivního procesu. Stejně tak není jasné, jestli pouze snaha převzít parametry systému z Krnova nutně musí vést k srovnatelným výsledkům. Řešení byla hledána metodou „pokus/omyl“, vyrůstala z praxe a ne z teorie. Otázkou je, jak by daný systém mohl fungovat ve větším městě, a především za určitými úspěchy v oblasti školství lze vidět více způsob myšlení o problému než mechanické nastavení určitých kroků a parametrů.<sup>34</sup>

Aktéři by uvítali stabilitu financování modelu, který se dle jejich soudu osvědčil. Učitelé v ohniskové skupině na škole nejvíce zasažené transformací nikterak nezpochybňovali daný přístup k Romům, jejich stížnosti byly spíše na to, že si pracovní stres a úkoly „nosí domů“. V tomto ohledu se stabilita situace a motivační pobídky pro iniciativu nad rámec běžné role učitele jeví jako důležitá podpora.

## **6.2 TRANSFORMACE ŠKOLSKÉ SOUSTAVY V SOKOLOVĚ: ROZDÍLNOST PERSPEKTIV**

Následující text zahrnuje perspektivu pedagogů, zákonných zástupců žáků a dalších aktérů edukace, identifikovanou v jejich zaznamenaných výpovědích. Stejně jako v Krnově se primárně zaměřuje na vnímání transformace realizované ve školním roce 2011/2012, vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků obecně a současnou situaci v soustavě základních škol v Sokolově z hlediska pedagogických pracovníků, zákonných zástupců a ostatních aktérů edukace. Na rozdíl od tohoto kontextu klade větší důraz na rozdílné pohledy v rámci těchto perspektiv. A protože ty, které hodnotí transformaci pozitivně, významově odpovídají krnovskému modelu, větší pozornost se zde soustředí na negativní aspekty hodnocení transformace.

### **6.2.1 Perspektiva pedagogických pracovníků**

Zatímco individuální rozhovory byly realizovány ve spolupráci s představiteli všech základních škol, ohniskové skupiny se uskutečnily na dvou z nich, kam v rámci transformace přešlo žactvo ze zrušené 4. ZŠ Sokolovská.

Ta byla respondenty popisována jako původně „*prestižní*“, pak „*problémová*“ či „*specifická škola*“. Změnu statusu zapříčinila proměna skladby obyvatelstva. Kolem roku 2000 se ve spádové oblasti dané školy začaly kumulovat sociálně znevýhodněné rodiny, zejména romské, na což ty movitější a zvláště neromské reagovaly stěhováním se z lokality pryč. Postupem času se ZŠ Sokolovská stala takzvaně „*romskou*“. Své děti sem přihlašovali romští rodiče také z jiných částí měst. Podle informantů to vyplynulo jednak z přijatelnějších vzdělávacích podmínek a dobrých vztahů mezi pedagogy a žáky, potažmo jejich rodiči, jednak z diskriminace pocítované romskými rodinami v jiných školách.

### ***Percepce transformace, podpůrných opatření a rovnoměrného rozdělení sociálně znevýhodněných žáků***

Výzkumná zjištění poukázala na relativní shodu v chápání transformace jako jednoznačně ekonomického opatření, které bylo školám vnuceno vedením města. Snaha ušetřit na provozu soustavy základních škol byla tím hlavním důvodem zrušení jedné základní školy a přeražení jejích žáků na ostatní pracoviště. O výběru ZŠ Sokolovská rozhodlo to, že měla nejméně žáků v poměru ke svým celkovým kapacitám. Svůj podíl na tom měl i špatný technický stav budovy, jejíž rekonstrukce by vyžadovala další výdaje. Jiné identifikované motivace, jako je zajištění inkluzivního vzdělávání a zlepšení pedagogického působení, byly celkově spíše rozporovány anebo popírány.

O tom svědčí i to, že v ohniskových skupinách byly tyto motivace zmíněny pedagogy jen dvakrát. V prvním případě se jednalo o přitakání zájmu ušetřit na provozu sítě základních škol, ve druhém o schvalování záměru zrušit segregované školství a zvýšit šance žáků ze segregované školy na úspěch v běžném vzdělávacím systému. Obojí bylo přitom deklarováno na velmi obecné úrovni:

*„Abych pravdu řekla, tak žádné pozitivum nevidím... Možná jediná je ta finanční úspora, to jediné mě napadá.“*

*„Myslím si, že svět není černobílý a žít ve skleníku se nedá. Ty děti byly tou svojí školou více chráněny. Žily v té své komunitě, ta komunita určovala, kam až se můžou do vzdělávat. Oni žily v umělém světě, a až to dochoďily, tak je hodili*

*do toho normálního světa. Děti, které teď přichází do prvních tříd, by měly být tady s námi, a je jedno, jestli je černé nebo bílé.“*

Co se týče obecného hodnocení transformace, zde již jednoznačné závěry vyvozovat nelze. Zatímco první fáze kvalitativního dotazování (ředitelé a jejich zástupci) nasvědčovala spíše relativně pozitivnímu přijímání zrušení ZŠ Sokolovská a rozptylu jejích bývalých žáků, další fáze (učitelé a asistenti) již přinesla množství negativních ohlasů. I když se většina informantů shodovala na tom, že v současné době je situace ve školách stabilizovaná, pro část z nich není nynější stav zdaleka uspokojivý, ba dokonce jej považují v jistých ohledech za mnohem horší než před transformací. Kritiku transformace lze nahlédnout dvěma způsoby. První se týká odmítání samotného transformačního záměru, respektive „*sloučení škol, které byly na úplně jiné úrovni*“. Druhý způsob referuje o vlastním provedení transformace, které bylo poznamenáno množstvím negativních průvodních jevů.<sup>35</sup>

Pokud máme lépe pochopit první část kritiky, je nezbytné nejprve osvětlit, v čem spočívala ona „specifičnost“ ZŠ Sokolovská. Pedagogickými pracovníky byla ZŠ Sokolovská v prvé řadě chápána jako instituce, jež byla oproti jiným základním školám lépe uzpůsobena ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, převážně romských. Nebyla tedy ani běžnou, natož prestižní školou, ani školou praktickou či speciální. Byla specifikou školou, což bylo dáno pěti hlavními faktory:

- Obecně nižší nároky kladené na tamější žáky a menší objem učiva probíraný v relativně delším čase,
- vyšší kvalifikace učitelů vzdělávat a vychovávat sociálně znevýhodněné žáky daná především dlouhodobými praktickými zkušenostmi,
- nižší obsazenost tříd a tomu odpovídající možnosti pedagogů se žákům individuálně v dostatečné míře věnovat a
- vyšší potenciál znevýhodněných žáků zažít úspěch ve vzdělávání, kterého by za jiných podmínek nedosáhli,
- to vše se pak pozitivně promítalo do jejich vzdělanostní motivace a spolupráci s pedagogickým personálem.

Z tohoto důvodu převládalo v obou ohniskových skupinách mínění o vhodnosti zachování školy, kde to podle slov jisté bývalé zaměstnankyně ZŠ Sokolovská „*všechno fungovalo*“. Následující citace to dokládají:

*„Zrušení té školy byl úplně špatný krok. Tam s těmi dětmi uměli pracovat. Už tam chodili třetí generaci, tam to fungovalo.“*

*„Na té minulé škole, když bylo těch sedm dětí ve třídě a měly tu hranici nastavenou nízko, tak tam byly ty děti spokojené. Ale potom, i když z těchto rodin sem budou chodit dál sourozenci z těchto rodin ze stejného zázemí a vpadnou mezi ty štiky, které tady máme, tak si budou prostě připadat... budou rezignovat na to prostředí.“*

*„[B]yl to opravdu špatný krok. Nemůžeme udělat kulatý čtverec. Nejde to. Když to nejde, tak to nejde.“*

Celkovou podobu takto laděné kritiky dovádí do důsledku následující úvaha. Podle jistého pedagoga by bylo přiměřenějším řešením transformace městské soustavy základních škol zrušení některé z běžných škol, například 1. ZŠ Pionýrů a/nebo 2. ZŠ Rokycanova. Cíle ekonomické efektivity by bylo dosaženo, aniž by bylo zrušeno pracoviště s příhodnými podmínkami ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Způsob realizace transformace byl kritizován jak s ohledem na postup vedení města, tak na reakce některých přijímacích škol. Vedení bylo vytýkáno zejména neúměrné prodlužování celé přípravy transformace, které vyživovalo napětí mezi zaměstnanci škol, obávajícími se o své pracovní uplatnění. Dlouho totiž prý nebylo zřejmé, která škola bude zrušena. Jakmile bylo jasné, že zrušena bude ZŠ Sokolovská, vyvolalo to odpor ostatních pracovišť k přijímání jejích žáků (neboli, jak je údajně charakterizoval kdosi z účastníků projednávání - „*Cikánů ze čtyřky*“). Strach z přenosu stigma „cikánské školy“ a z toho vyplývající reorganizace výuky se prý rovněž velice podepsal na zhoršení vztahů mezi zúčastněnými aktéry. Ty již předtím byly prý vysoce konkurenční a přijetí bývalých žáků ZŠ Sokolovská bylo vnímáno jako znevýhodnění na lokálním vzdělávacím trhu. Bývalá učitelka ZŠ Sokolovská popsala atmosféru v době projednávání transformace takto:

*„Tak my jsme věděli, že rozhodně to (pracovní) místo nebude, ale oni pořád, že ano, že dělali průzkumy, a prostě to tak nebylo. Tak je jasné, že jsme nad tím nejásaly. Jak jsme na těch jednáních byly, tak tam zaznívalo i z jiných škol: „Nedělejte to, nedělejte další cikánské školy. My je nechceme. Kam ty děti*

*půjdou? Ta atmosféra byla negativní. My jsme to nechťeli, ale oni to taky nechťeli. Takže to bylo negativní, bych řekla, že všude. Je pravda, že doba byla napjatá dlouhou dobu. Dlouho se nevědělo, která škola tu bude. A město stále rozhodnutí odsouvalo na další a další jednání zastupitelstva. Až se zjistilo, že naplněnost je 65 % – škola může fungovat slušně finančně při počtu 250 dětí, ale je to hraniční, když to začne klesat, je to průšvih –, když to tady sečetli, tak to bylo jasné jak facta, ale je pravda, že se to přelejvalo, přelejvalo a vymýšlelo se kdesi cosi. Pak to nějakým způsobem skončilo a na nikoho se neukázalo, a pak těch fám... To byl tak hnusný rok, tak hnusný, když jsem si... Ty vztahy nejsou dobrý, ony se narušily, ony byly narušené už i tím, jak ubývá dětí, tak je neuskutečná rivalita mezi řediteli.“*

Rovněž i další informanti upozorňovali na odmítání či přinejmenším neochotu přijímat bývalé žactvo ZŠ Sokolovská na straně zachovaných škol. Zaznamenáno bylo obecné zhoršení prospěchu, nárůst kázeňských přestupků a prohloubení frustrace a celkové odcizení se vzdělávacímu systému. Ve výsledku tak část dětí ztratila motivaci do školy docházet a spolupracovat. U některých rodičů to vyvolalo podrážděné reakce, vyživované dojmem, že je pedagogický sbor vůči nim předsudečně zaujatý. Někteří pedagogové se zase v důsledku toho cítili ukřivdění, což jistě nepřispělo k budování dobrých vztahů mezi školou a rodiči.

V tomto ohledu bylo zrušení ZŠ Sokolovská prezentováno jako přání myšlenky inkluzivního vzdělávání, kterou jiní informanti využívali k rámování transformace. Někteří zúčastnění pedagogové přímo hovořili o „zástěrce“ spíše než o skutečném důvodu k transformaci. Objevily se také názory, které vysvětlovaly změnu v původním návrhu přesunout blokově celé třídy na některé vybrané školy jednak odporem těchto škol, které nechťely převzít veškeré transformační náklady, jednak aktivitou rodičů žáků ZŠ Sokolovská, kteří sami začali přehlašovat své děti na jiné školy, když se dozvěděli o chystaném záměru. V každém případě tato motivace nikdy nebyla podle dotazovaných pedagogů stěžejní.

Co se týče pedagogické praxe, negativní hodnocení transformace lze shrnout pod tři hlavní kategorie. Za prvé se zhoršilo klima ve škole, a to nejen s ohledem na vztahy mezi učiteli a žáky, ale také, a to zvláště, ve vztahu k jejich rodičům. Toto konstatování to zjevně vystihuje: „Rodiče nám nechodí děkovat. Spíše nám chodí vynadat, že jsme zaujatí, protože (jsou) ze čtverky.“

Druhá kategorie koresponduje se změnou koncepce výuky. Ta se projevila ve dvou ohledech. Za prvé to byla „neuskutečná práce“, kterou museli vykonat učitelé a asistenti na přijímací škole nejen v době samotného průběhu transformace, ale také potom. Pro osvětlení, co přesně taková reorganizace výuky z pohledu jedné respondentky pro pedagogický sbor přinesla, uvádíme tuto citaci:

*„Ta úroveň jde dolů. V první třídě se dávala jednička, jedna známka. Dneska jsem ve druhé třídě a uvažuji, jestli mu dám známku tři a čtyři, a to nejsou známky, které se dávají. To není dítě, které se to naučí ve škole, všechny informace si pamatuje. Ty děti si nic nepamatují, ti rodiče je nepodpoří. Věčně zapisujeme: ‚Neměl úkol, neměl úkol. Proč nemáš? Já jsem zapomněl, mně se nechťelo.‘ Někdy je to upřímnější. Takových dětí je ve druhé třídě, postupovaly dál s jedničkami, dvojkami. Pokud tam byl někdo, kdo dostával špatnou známku, tak to už bylo na pováženou, ale dneska těch dětí tam je spousta, tam je třetina dětí, s kterými rodiče nepracují. Vemte si, když je 22 dětí ve třídě a sedm, osm dětí vlastně tu třídu táhne ke dnu, protože já se musím věnovat těm dětem, tohles to je bohužel je to pořád do kola. Rodiče, když si pozvete do školy, tak oni slíbí: ‚Ano, koupíme to,‘ ale tohle je pořád dokola. To je začarovaný kruh a my se v něm plácáme.“*

Příliš vysoký počet méně úspěšných žáků je zde rozpoznáván jako překážka pro vzdělávání těch ostatních. Z toho vyplývá, že je zanedbávána skupina talentovaných a nadaných žáků, pakliže ještě na příslušnou základní školu docházejí. Jednak zde vůbec nejsou přihlašováni rodiči v důsledku stigma „cikánské školy“<sup>36</sup>, jednak odcházejí na víceletá gymnázia. Z krátkodobé intervence se tak stává dlouhodobý stav, který část učitelů významně frustruje. Zvláště ti pedagogové, kteří svou školu pojímali před transformací jako „prestižní“, se obtížně vypořádávali s nově vzniklou situací. Pro ilustraci obtížného vypořádávání se s novou podobou vzdělávání uvedme jednu citaci:

*„Byli jsme prestižní škola. Já jsem si toho považovala a můžu vám říct naprosto odpovědně, že ten první rok, kdy došlo k té úžasné transformaci, tak já jsem se nikdy s takovými problémy nesetkala. Já jsem byla zvyklá, že to bude takhle, a tak to bude, a ne že někdo na mě bude na chodbě porůvat, že to neudělá. Říkala jsem: ‚Dávám tomu rok,‘ ale byla jsem přesvědčena, že odejdu. Já nemám zapotřebí, aby někdo po mně po tolika letech někdo hýkal, jdu po*

*chodbách a jedná se mnou jako s kusem hadru, na to jsme nebyli zvyklí ani od dětí, ani od rodičů. Vždy jsem s dětmi a rodiči vycházela dobře a najednou byl problém.“*

K tomu přispívá také přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách, které nechťejí jejich rodiče posílat do praktických či speciálních tříd, kam nicméně podle mínění pedagogů náleží. Tento „neřešitelný problém“ představuje v perspektivě dotazovaných další z negativních důsledků provedené transformace, respektive třetí kategorii. Ohnisková skupina B kladla na toto téma zvláštní důraz. Pro jeho přiblížení zveřejňujeme dva úryvky z jejich vyjádření:

*„Dokonce k nám přišel chlapec, který neuměl číst a psát. Je negramotný, přesto přišel do páté třídy, tuším. Neuměl si přečíst na záchodě WC. My jsme byli úplně šokovaní, když jsme ho viděli ... Nejdříve zůstával na hodinách a učil se psát, ze začátku se ho jedna z romských asistentek ujala, teď už taky ne. Takže on třeba umí teď písmenka, on opisuje, když píšu na tabuli, protože on teď zůstal v šestce, a děti, když už jsou na vyšší úrovni, tak třeba mohu přidat dějepis třeba, tak třeba dvě tři slova řeknu a tři slova napíšu, jinak nemůžu. Ve třídě musím všechno doslova psát na tabuli, protože on to jenom opisuje. Musí se zaměstnat, tak on opisuje, maluje písmenka podle tabule, ale neví, co píše. A to byl jen jeden problém.“*

*„Taky mám ve druhé třídě dítě, které opakovalo první třídu, a tatínek ho na „specku“ nechce dát a on na tu „specku“ je. Protože tatínek řekne: ‚Já jsem se taky nenaučil psát a číst a neví, co to.‘ Prostě bude chodit tady, jak říká kolegyně, on neumí číst ani pořádně psát, sedí ve druhém ročníku, teď už chodí do třetí (třídy), nerozumí učivu, vůbec neví co a jak. A my s tím nic nenaděláme, protože je to na rodičích.“*

Tuto poměrně pochmurnou perspektivu ovšem nesdíleli všichni účastníci kvalitativního dotazování. Na některých školách se výše identifikované problémy podařilo překonat a v současnosti nepocítují, že by se situace na jejich školách výrazně lišila oproti předchozímu stavu. Žádné zásadní problémy se u nich nevyskytují, ba dokonce uvádějí pozitivní dopady, které rozptýlení bývalých žáků ZŠ Sokolovská přineslo. V této souvislosti byla rovněž zmiňována možnost zachování a rozšiřování pedagogických úvazků na stávajících školách. Rozdílná hodnocení existovala

také mezi pedagogy v jednotlivých školách. Výše uvedená kritika by tak spíše měla být chápána jako krajní vyjádření v oblasti negativního hodnocení transformace než standard. 109

Obecně byly zaznamenány větší problémy s přizpůsobením se novým poměrům u žáků na druhém stupni základní školy. Žáci nižšího stupně byli prezentováni jako ti, u nichž byl přesun jednodušší. Bez ohledu na transformaci se pak účastníci ohniskových skupin shodli na tom, že s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami roste také náročnost pedagogické práce, a to až za hranici zvládnutelnosti. Jako jisté řešení prezentovali snížení počtu žáků ve třídě, zapojování asistentů pedagoga do výuky a především finanční podporu těmto a jiným aktivitám ze strany státu. O úspěšném překonání počátečních problémů hovořily informantky z ohniskové skupiny A, z nichž jedna přešla ze ZŠ Sokolovská společně se svými žáky, takto:

*„Nemůžu říct, že by třeba s těmi dětmi (byly nějaké problémy). Část přešla i tady k nám a žádné výchovné problémy s nimi tady nejsou. Obrovská chyba byla, že na jiné základní školy, kde ty problémy mají, nepřešel nikdo s těmi dětmi, kdo je znal. Nemůžu říci, že s těmi dětmi, co jsme tady přešly, byl nějaký problém na rozdíl třeba od té (jiné školy). Tam s těmi dětmi nikdo nepřešel, tam nebyl nikdo ... koho znaly. Ta mentalita tam byla jiná a my díky tomu, že jsme je znali, tak se nebdly nás oslovit.“*

*„Já jsem nastoupila na (tuto školu) ... a dozvěděla jsem se, že tam budou děti i ze čtvrté základní školy. Já jsem o té škole nic nevěděla, tak jsem se ptala dětí, jak se cítí, byla jsem často v deváté třídě, a jak se jim líbí. Děti byly uzavřenější a bavily se jen s dětmi, které znaly. Chtěly se vrátit zpátky na tu svou školu na čtyřku. Po nějaké době, po půl roce, se trochu začlenily, byly spokojeny, už jim to až tak nevadilo.“*

Hodnocení podpůrných vzdělávacích programů je všeobecně kladné, avšak i zde se vyskytují určité výhrady. Několik informantů mínilo, že by nebyly *de facto* potřebné, kdyby žáci docházeli do škol v souladu se školním řádem. Jako jeden z nejvýznamnějších problémů ve vzdělávání byla totiž identifikována školní absence, za kterou bývají činěni odpovědnými rodiče žáků. S tím úzce souvisí rozdílný náhled na možnost případné nedostatky na straně sociálně znevýhodněných napravit prostřednictvím



působení pedagogických pracovníků. Na jedné straně je jako skutečně efektivní řešení navrhováno systémové opatření, které by umožnilo nezodpovědné rodiny penalizovat odebráním sociálních dávek. Na straně druhé je diskutována doporučená strategie soustavné práce na dětech i rodičích.

Ohnisková skupina B ztělesňuje první variantu. Své vzdělávací schopnosti prezentovali její účastníci jako zásadně omezené přístupem rodin ke vzdělávání. Problém se objevuje zejména na druhém stupni základního vzdělávání. Na prvním „je to trošičku o něčem jiném, tam opravdu ti rodiče ještě spolupracují“. Tato změna byla interpretována tak, že rodičům se zpravidla narodí další dítě, čímž se zmenšuje množství času, které tomu předchozímu mohou věnovat, a spolu s tím se zhoršuje také prospěch žáka a v důsledku toho rovněž i samotná spolupráce rodičů se školou. Jestliže tam žák není úspěšný, „proč by ten rodič tady chodil, když uslyší jenom: tady to je špatně, tady udělejte to a tady tohle“.

Každopádně, pokud se rodiče rozhodnou nespolupracovat, škola vždy tahá za kratší provaz a na tomto údelu může jen těžko něco změnit. Zatímco první citace poukazuje na nevhodný přístup rodičů, druhá specifikuje hlavní problém, jímž se projevuje:

*„Vychovat dítě a vzdělat dítě je na spolupráci rodič a škola. Dítě jde do školy už s nějakými názory a návyky. Škola má hlavně vzdělávat, já na druhém stupni nemám takový vliv. Můžu jim něco říct, oni to odkjývou, ale jestli jim v rodině někdo řekne, že snít je černý, tak snít je černý. Vychovává se příkladem a oni jej v rodině nemají. Vychovávat dítě je strašná dřina, být důsledný a chtít po něm něco a takhle to bude, to je přece strašná dřina, a ne každý rodič, nemluví o žádných etnických, ale obecně je to opravdu velký problém. Na to rezignovala spousta sociálně neznevýhodněných, že jim radši nakoupí ty tablety a neví co ještě všechno. Nic se nedozví, ale dá pokoj. Ono by to chtělo nejdříve vychovat rodiče.“*

*„Tady je to opravdu o rodičích a je to hodně znát, město nám slibovalo pomoc, něco se dělá, město zaměstnává asistenty prevence. Rodiče mají dvě povinnosti. Mají dvě povinnosti: dát nám ráno tady děti a napsat s nimi úkoly. Ani město nedokáže donutit rodiče, aby děti dávali do školy. Někteří se k tomu (tak) staví.“*

Absence žáka ve škole je považována za největší překážku ve vzdělávání, protože se vystavuje riziku, že po svém návratu již nebude s to navázat na probíranou látku a tím výrazně omezí možnosti svého dalšího vzdělávání. Zodpovědnost za absenci je rodičům přičítána ve smyslu nejen nezájmu o pravidelnou docházku svého dítěte do školy, ale také záměrného krytí záškoláctví. Tomu navíc napomáhá údajně špatně nastavený systém, kdy „stačí omluvenka od rodičů“ a lékaři obecně odmítají se školou blíže v této věci spolupracovat, potažmo za své služby vyžadují poplatek.

S vyzdvihováním problému absence koresponduje hodnocení podpůrných vzdělávacích aktivit. Programy doučování, realizované ve spolupráci s neziskovou organizací Člověk v tísni, byly vnímány částí skupiny B jako spíše nadbytečné. Využilo jich jen „pár rodičů“ a romské rodiny si prý obecně nerady k sobě někoho pouští domů. Nezájem některých žáků a rodičů byl ovšem zmíněn i ve druhé skupině, a to v přímém kontrastu s jinými výroky, kdy byl naopak konstatován o tyto doplňkové aktivity enormní zájem. Zejména se to týká doučování, které je realizováno při základních školách. Místo přípravné třídy je spíše preferováno uzákonění povinného absolvování posledního ročníku mateřské školy. Institut pedagogických asistentů, ač sám o sobě užitečný, je chápán jako problematický z hlediska financování. Prostředky poskytované státem jsou v tomto případě pojímány jako nedostatečné. Řešení problému absence je tudíž primárně spatřováno v oblasti poskytování sociálních dávek a případně v činnosti orgánu sociálně-právní ochrany dítěte:

*„My si myslíme, že vidíme řešení. Když budou chodit do školy, tak my jsme schopní je to naučit. My neumíme zařídit, nemáme páky na to je nějak donutit, aby do školy chodily. Mohlo by to být spojeno s nějakým sociálním postihem, ale na peníze se jim sáhnout nemůže. Je to spojené s programem, nebudete posílat dítě do školy, nedostanete peníze. V Británii je poměrně velká suma pro rodiče za neplnění školní docházky jejich dětí. Rodičům se to tam vyplatí je do školy posílat, když tam třeba nic nedělaly. Já jsem přesvědčena o tom, že když to bude spojeno se sociálním programem, tak by to možná šlo. Víím, že u nás je to špatně vymahatelný.“*

*„Dokud nezasáhne aspoň trochu sociálka, tak se nic neděje.“*

112 Ohnisková skupina A se spíše zaměřovala na soustavnou práci na rodičích a dětech, která podle nich přináší pozitivní výsledky. I když je tato strategie prezentována na způsob metody „cukru a biče“, jejím základním účelem je posilovat dobré vztahy mezi školou a rodinami žáků, kteří ji navštěvují. Pouze takto lze překlenout počáteční nedůvěru, kterou je poznamenáno česko-romské soužití, a výsledkem je situace, kdy „*ty romské děti milujou ty učitelky, rádi se s nimi setkávají*“ a ve škole dělají pokroky. Citace níže ilustrují logiku této strategie a přibližují jednotlivá aplikovaná opatření. Záměrně je zde dán hlas bývalé pedagožce ZŠ Sokolovská, aby se poukázalo na jistou kontinuitu ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Mimochodem, i když se zde klade důraz na romské asistenty pedagoga, úspěch je vnímán jako výsledek práce „*celé školy*“:

*„Jak jsem podělila děti, které nechodily do školy, byly nevzdělatelné a teď dítě, které neumělo číst, tak teď začíná. Sice je ve třetí, protože se jim systematicky vysvětlovalo a ukazovalo, že jim chceme pomoci, že jim na nich záleží. Vysvětlujeme dětem i rodičům, proč je to tak důležité a že jim chceme pomoci. Oni najednou začali do té školy chodit. Což znamená, že jim někdo jakože jejich, ne ti bílí, ale někdo jejich jim v tu chvíli pomáhá, že jim vysvětluje ... dětem i rodičům ... Někdo takový, kdo tu každý den je, jim vysvětluje, že by to tak s těmi svými dětmi měli taky dělat. To je pro ně důležité.“*

*„My jsme tuto zkušenost měli i na čtyřce. Měli jsme tam romské asistenty, kteří rodičům vysvětlovali určité věci, a bylo to dobře. Ona si jim mohla dovolit říct to, co já ne. Mě neposlouchali, mi nevěřili. Když dítě nepřišlo do školy, tak ona si pro něj domů zašla a do školy jej dovedla. Druhý den to udělala znova, třetí den znova a za týden už přišli sami, protože věděli, že si po ně přijde. Takhle to ale fungovalo. Děti by třeba přišly, ale rodiče třeba nevstali. Musí být přísná, ví, kde si to může dovolit. Rodičům dokázala říci věci, které já ne. Na některé rodiče je potřeba dupnout. A rodiče je i brali, po nějaké době jsme komunikovali mezi sebou i my, a to jen díky asistentce, která jim vysvětlila, že to myslím dobře. Je lepší, když je někdo, kdo si dovolí si na ně dupnout.“*

Z toho důvodu, že pomáhají utužovat dobré vztahy a vzájemnou důvěru, jsou i podpůrné vzdělávací aktivity hodnoceny v této skupině nanejvýš kladně. Dle výpovědí informantů se vyšší obliba školní docházky projevuje i tak, že když rodič dítě omluví pro nemoc, dítě ve škole přízná, zdali tomu tak skutečně bylo anebo pro jeho absenci existovaly jiné důvo-

dy. O doučování je pak tak velký zájem, že v současnosti probíhá selekce žáků, kteří se jej mohou účastnit a kteří ne. Přípravné třídy jsou pak chápány jako obzvláště užitečný nástroj sociální inkluze, poněvadž umožňují do jisté míry překlenout sociolingvistické nedostatky sociálně znevýhodněných žáků a naučit žáky systematické práci, zodpovědnosti při plnění si svých pracovních povinností a v některých případech i jistým hygienickým návykům, takže „*po absolvování už nebyli jiní, nebyl tak velký rozdíl, už znali to školní prostředí*“. Problém však nastává tehdy, když se nedaří předškolní děti motivovat ke vstupu do těchto tříd.

### ***Etnicita a sociální znevýhodnění perspektivou pedagogů***

Rozhodujícím činitelem ve vzdělávání romských žáků je rodina. Tento závěr ztělesňuje převažující mínění pedagogů. Jak bylo ukázáno výše, možnosti školy jsou ve srovnání s ní poměrně omezené, i když lze dospět k nemalým pokrokům. Zejména tehdy, kdy pedagogičtí pracovníci aktivně přistoupí k budování vzájemně dobrých a důvěrných vztahů, rodičům soustavně vysvětlují, proč je vzdělání jejich dětí důležité, a žáky samotné všemožně podporují a chválí, potom je možné dospět k nemalým pokrokům.

Toto nicméně platí pouze do završení povinné školní docházky. I když jsou zmiňovány případy úspěšného absolvování střední školy, naprostá většina pedagogů se kloní k názoru, že pro Romy není vzdělání prioritou. Proč tomu tak je, je vysvětlováno různě. Pravidelně se objevovalo vysvětlení založené na představě o etnokulturní specifičnosti romské populace. Podle něj je rodina přednější než vzdělání. Pakliže rodinné závazky a citové vazby kolidují se studijními povinnostmi, důležitější jsou ty první. Někdy toto vysvětlení nabývá biologizující podoby, kdy se předpokládá, že Romové více podléhají sexuálním potřebám. Tehdy se používají metafory „*volání přírody*“, „*volání rodu*“ atp. Existují však i poněkud pragmatičtější vysvětlení jako finanční problémy rodičů, nutnost více se starat o mladší dítě, malé vyhlídky na získání kvalifikované práce v důsledku etnické diskriminace na pracovním trhu nebo strach z vyloučení romským společenstvím a nepřijetí tím dominantním. Hned několik těchto faktorů obsahuje následující úryvek z komentáře pedagožky, která má se vzděláváním romských žáků dlouhodobé zkušenosti:



*„I když se dostali na ty střední školy, tak stejně tam vydrželi rok, dva. Ze středních škol stejně odcházel a potom třeba úřad práce, s nimi jsem taky spolupracovala, se je pokoušel zapojovat do různých programů, ale oni tam chodili jen proto, že tam dostali oběd a pak odešli. Někdy jich začalo třeba 80 a ukončilo 10. Další rok se to zase opakovalo. Oni opravdu ten vztah ke vzdělání nemají ... Oni hlavně mají velké citové vazby na sebe a své lidi a kolektivně jsou vedeni ... Třeba když se ta socioložka ptala děvčat, jestli by chtěly žít jinak, tak ony by chtěly, ale ony se bojí, že když se odpoutají od té své rodiny, mají velké vazby, tak ta většinová společnost je nevezme a do té své komunity se už nevrátí. Takže s tím mají obrovský problém. „Ano, my chceme žít jinak.“ Ta jejich komunita je odvrhne a ta bílá společnost je nevezme. A to byly holky, kterým bylo už třeba 14, 15 let. Tak říkaly, že nemají velké východisko, protože ty vazby a ta rodina je pro ně strašně silná, v tom směru dají přednost té rodině.“*

Co se vzdělávání na základní škole týče, jako neméně významný činitel byl jmenován stát (včetně kraje a obecní samosprávy) v úloze poskytovatele finančních prostředků na podporu inkluzivního vzdělávání. Bez vytvoření odpovídajících podmínek, které jsou v respondentově vyprávění nalézány v zahraničí, budou výsledky pedagogické činnosti vždy limitovány:

*„Vezmu to z pozice pedagoga, je strašné, že ve třídě je 30 dětí dneska. Vy víte, že máte nějakou sumu peněz, z kterých musíte vyplatit učitele a asistenta. Vy víte, že to mnoho není, ale chcete od něho nějakou kvalitní práci. Jezdila jsem po těch evropských školách a viděla jsem to, tam mají 20 dětí, učitele a dva asistenty. To je úžasná práce, pak můžou učit napříč ročníkama, proč ne. Ale když máte 30 dětí a některé s poruchama, tak to by musel být ten učitel Komenský na desátou. On může strašně chtít, může být vzdělaný, může ho to zajímat, prostě se to fyzicky nedá zvládnout.“*

Vztah mezi romstvem a sociálním znevýhodněním je neméně komplikovaný, a sice zejména proto, že nepanuje shoda nad významem druhého z uvedených pojmů. Odlišné porozumění významům jednotlivých slov a obrátů vyplývá z povahy jazyka samého. Není proto překvapující, že také v ohniskových skupinách se střetly různé pohledy na klíčové pojmy, jimiž se zainteresovaní aktéři snaží pochopit realitu vzdělanostních nespěchů sociálně znevýhodněných žáků. Dlužno dodat, že významy těchto pojmů se neutvářejí ve vzduchoprázdnu, ale reflektují širší diskurzivní

struktury, které jejich existenci podmiňují, a stejně tak se způsoby, jimiž definujeme určité výrazy, promítají do přístupu ke specifickým tématům, jichž se týkají. Tyto poměrně abstraktní úvahy jsou dále upřesněny na konkrétním příkladu.

Patrně nejotevřeněji artikulovaný spor souvisel s pojmem sociálního znevýhodnění. Zatímco část diskutantů jej chápala výhradně socioekonomicky ve smyslu finančního či materiálního nedostatku, jiní v něm spatřovali také socio-kulturní aspekty, jakými je zejména relativně nedostatečná slovní zásoba a specifické používání jazyka na straně romských dětí. Částečně lze za určitý projev socio-kulturního znevýhodnění považovat také různé koncepce tělesnosti, v jejichž důsledku se podle respondentů romské děti zpravidla více vyjadřují tělesnými doteky, což u některých učitelů z majoritní společnosti může vyvolávat pocity nelibosti a nedorozumění. První citace vyjadřuje výlučně ekonomicky pojaté znevýhodnění, které podle její autorky stojí v opozici vůči etnicitě. Druhá citace obsahuje příklad socio-kulturního znevýhodnění, vázaného na romskou kolektivní příslušnost. Čili v prvním případě není etnicita rozpoznávána jako svébytný zdroj sociálního znevýhodnění, kdežto v druhém ano:

*„V dotazníku se mi hrozně nelíbilo používání toho slova ‚sociálně znevýhodnění‘. Podle mě je sociálně znevýhodněná matka samoživitelka se dvěma dětma a je jedno, odkud pochází. Ona je sociálně znevýhodněná, ale neznamená, že má děti, které jdou na zvláštní školu. I její děti mohou vystudovat vysokou školu, a ona na to nemá peníze a tam je ten sociální dopad. Pak máme bohaté romské rodiny a ty problémy tam jsou taky, protože jejich děti se nebudou učit a nebudou pracovat. A tady s tím to moc nesouvisí, mi to přišlo. Bylo to tam moc návodné z hlediska etnika, a já si myslím, že to tak není. O spoustě sociálně znevýhodněných my ani nevíme, rodiče mají různé brigády ... a snaží se to dítě všemožně zajistit, ale oni se k tomu sociálnímu znevýhodnění nepřihlásí. Tito rodiče se za to sociální znevýhodnění stydí. Ale potom tady máme rodinu, kde mají auta, zlato, stříbro, drahé kameny, a ten kluk prostě pracovat nebude.“*

*„Děti třeba češtinu vůbec neumí, oni spoustě slov nerozumí. Nerozumí tomu, co se jim říká. Oni se je naučí, když je používají. Oni jsou pak jak hlupáci. To i ty učitelky v první třídě si říknou: ‚Hele, ona mi nerozumí. Ona ta slovní úloha pro ni není.‘ Ona si to přečte a zastaví se na slovu ‚ošatka‘. Ona neví, co to je, a pak neví, že tam byly nějaké jablíčka. Nezeptá se. Tak jim to pak přeložit.“*

114 *Oni používají češtinu účelově: „Máma, dělej, podej, a ty účelový, a to, že češtinu je barevná, tak to vůbec.“*

Pokud jazykový handicap není s to učitel rozpoznat, je možné, že tato socio-kulturní nekompetence bude zaměněna za mentální nedostatečnost. Níže citovaný fragment z diskuse tuto situaci ilustruje, jakkoli není zřejmé, jestli se skutečně ona skupina dětí, o níž je v textu referováno, rovná všem dětem přeražených ze zrušené ZŠ Sokolovská, anebo se týká o její podmnožiny dětí s „psychickou poruchou“, jak byly klasifikovány jednou informantkou.

*„Dokážu pochopit, že po těch dětech nechtěli zázraky (ale) já jsem nikdy nezažila takovoto děti za celých 40 let (své pedagogické praxe), co jsem viděla takovou skupinu dětí, u kterých byl takový problém je vzdělat. Mám pocit, že když na ně mluvíme česky, tak oni nám vůbec nerozumí, protože neznají spoustu slov. Ty děti tady nemají co dělat. Podle mě patří na zláštní školu, kde by jim podle mého názoru bylo dobře, kdyby s nimi pracoval speciální pedagog, ten by je naučil nějaký základ, naučil číst, počítat. Já nejsem vyučený speciální pedagog, takže my s nimi pořád něco doháníme a řešíme milion problémů.“*

Uvedená citace může být vzhledem ke kontextu, ve kterém zazněla, interpretována oběma způsoby. Není důležité tento spor jednoznačně rozsoudit. Podstatné je identifikovat problém, na nějž upozornila také asistentka z praktické/speciální třídy. Hovořila o specifické skupině dětí, které by za jistých okolností zvládaly běžnou výuku, pakliže by k tomu byly příhodné podmínky:

*„Dále jsou děti, které, když se jim bude někdo věnovat, tak by mohly být úspěšné, ale teď na ně není čas. Teď v této situaci to opravdu nejde ve 30 žáčích, nemáte šanci se těmto dětem věnovat. Občas přijde nebo nepříjde. Těm dětem prostě vyhovuje menší počet dětí ve třídě a je jim na „specce“ dobře. Vidím sama, že některé děti tam patří a některé ne. Mi někdy přijde, že tam máme děti, které bych zase vrátila na základní školu. Ale ono to šlo právě na té čtyřce, kde jich bylo ve třídách málo a byla větší možnost se jim věnovat.“*

Problematické není v kontextu této výpovědi pouze přerazování dětí do škol mimo hlavní vzdělávací proud, ale již samotná neochota se podílem socio-kulturních specifik jistých etnických skupin zabývat, respek-

tive je legitimizovat jako jednu z příčin neúspěchu některých romských žáků na základních školách. Jako vhodná pedagogická strategie byla navrhována strategie „nedělání rozdílů“ mezi různými etnickými skupinami. Jaké problémy může dělání rozdílů v očích pedagogů přinášet, napovídají následující slova:

*„Já jsem po těch dětech chtěla to, co po ostatních, a vysvětlujte dětem, proč děti ze čtyřky mají výhody a ony ne. Mohly si chodit, jak chtěly, a byl problém. Mohly si jít za asistentkou a ta tam s nimi rozmlouvala, aby si to tak nebraly, prostě to nefungovalo ... Oni už to tady nemohli vydržet po té 11. hodině a vysvětlujte to dětem, že ony tady musí být do 14.00 hodin a oni jdou domů, protože se jim tady nechce být.“*

Opatření soustředěná na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vyvolat dojem nespravedlnosti u žáků s běžnými potřebami. Je samozřejmě vždy otázkou míry, jakým způsobem přistupovat k sociálně znevýhodněným žákům. Na druhé straně idea sociální inkluze je založena na předpokladu, že různí lidé zaujímají ve společnosti různé mocenské pozice, což se projevuje nerovným přístupem ke společenským zdrojům a možnostem svůj stav vlastními silami změnit.

Pojem sociálně vyloučené lokality je rovněž vnímán rozporuplně. I když někteří účastníci kvalitativního dotazování tvrdili, že pro jejich pedagogickou praxi není podstatný, jiní jej naopak zmiňovali jako důležité vodítko k pochopení specifických vzdělávacích potřeb jejich žáků.

### **6.2.2 Perspektiva zákonných zástupců**

Hodnocení průběhu transformace, tj. zrušení školy, přeražení žáků a následného stavu, se značně rozchází s ohledem na preference a zájmy rodičů a podle toho, zda se jedná o děti nově přichozí či děti původní na základních školách. Rodiče romských žáků jednak zrušenou ZŠ Sokolovskou nepovažovali za segregovanou školu:

*„Čtvrtá základní škola nebyla romská škola!“*

*„Do té doby než tu školu rozpustili a integrovali, tak tam chodily romské i bílé děti.“*

Stejně tak zaznívalo rozhořčení rodičů nad tím, že zrušená základní škola byla označována za „horší“:

*„Děti šly taky předtím ze základky, ta čtyřka nebyla zvláštní, ty děti přešly ze základky na základku.“*

Obecně rodiče romských žáků hodnotili pozitivně na zrušené ZŠ Sokolovská (ve srovnání se školami, kam nyní děti dochází), různé aspekty. Za prvé to byl rovný přístup ke všem dětem:

*„Oni dělají [na nové základní škole] rozdíl, s cikánama nechťejí nic.“*

Za druhé to byla spolupráce a komunikace pedagogů s rodiči:

*„Na čtyřce to byla výborná škola. I když něco děti provedly, tak paní učitelka byla taková ochotná, že Vás slušně zavolala do té školy a slušně si s Vámi o tom promluvila, řekla Vám to. Tady na té [základní škole], jak ředitel nemá na Vás čas, jak ta paní učitelka, musíme si dávat schůzky dopředu. Kde jsme? Jdeme k lékaři?“*

Konečně to byly požadavky kladené na žáky a větší péči jim věnovanou. Shodně všichni (rodiče dětí nově přichozících i původní) přiznávají, že úroveň vzdělávání na zrušené ZŠ Sokolovská byla podstatně nižší než na ostatních základních školách v Sokolově. Větší zátěž a rychlejší tempo ve výuce na nových školách na druhou stranu nejsou a priori vnímány rodiči romských žáků negativně:

*„Mně se taky zdálo, že je ta škola [zrušená ZŠ Sokolovská] tam pomalá. Tam se učili nové písmeno tři čtyři dny a tady třeba jen dva dny.“*

Z perspektivy rodičů ne-romských, původních žáků transformace školské soustavy a zrušení ZŠ Sokolovská byly nutně s ohledem na sjednocení akademické úrovně žáků napříč městem. Jak však bude ukázáno ke konci této podkapitoly, rodiče z majority krok města ke zrušení ZŠ Sokolovská podporovali, nicméně nižší akademickou úroveň tamních žáků nespojovali ani tak s institucionálním selháním zrušené školy, jako spíše s predispozicemi jednotlivých žáků. Dle jejich názoru část žáků této školy měla být přeřazena na školy speciální:

*„Podle mě některé ty děti, které sem přešly, měly projít PPP a jít na zvláštní školu. Ale tam musí být souhlas rodičů.“*

Během samotného přechodu byly rodiči romských žáků identifikovány jednotlivé problémy, jimž čelili, a to jednak na individuální, tak i systémové úrovni. Na individuální úrovni se rodiče potýkali především se strachem dětí ze změny prostředí a přijetí v novém kolektivu nejen před samotným vstupem, ale i v bezprostředním období po začlenění do nové třídy:

*„... měla strach, když přecházela, nevěděla, do čeho jde.“*

*„Můj kluk šel sem do šestý sem, šel do neznámé školy k neznámým dětem a vnímala jsem to už o prázdninách, že ta psychika pracovala.“*

*„Náš přechod byl strašný. Dlouho si zvykal na ten přechod.“*

Zrušení ZŠ Sokolovská romští rodiče nevnímali negativně jen skrze vlastní zájmy („tam ty děti byly spokojené a i my“), ale také často se v diskusi objevovala solidarita s pedagogy zrušené školy. Etablované vztahy mezi rodiči, jejichž děti navštěvovaly ZŠ Sokolovská, a tamními pedagogy vyústily v organizovaný odpor rodičů proti zrušení základní školy. Naopak z pohledu rodičů ne-romských dětí, do jejichž třídy přešli žáci ze zrušené ZŠ Sokolovská, stáli za obavami a psychickým tlakem u nově přichozících žáků právě pedagogové ze „čtyřky“ a rodiče dětí:

*„Jak ty děti na tom byly ten měsíc psychicky špatně, tak to byla vina těch pedagogů ze čtyřky. Ti to dětem do hlavy dávali a ještě některé děti a jejich rodiče, jak to bude blbě a jaké to bude hrozné. Ty děti to měly z té školy. Ti tam demonstrovali, chodili na zastupitelstva...“*

Solidarita romských rodičů s pedagogy ze „čtyřky“ a následný organizovaný odpor odkazuje k pozitivně vnímanému charakteru zrušené základní školy a především klíčové roli ustavení důvěry a vzájemného respektu mezi rodiči, žáky a pedagogy. Na systémové úrovni bylo rozpoznáno několik sporných komunikačních momentů:

- Nedostatečná komunikace mezi zástupci města, novými školami a rodiči. Rodiče romských žáků v rozhovorech uvádějí, že o rozhodnutí zrušit

116 ZŠ Sokolovskou se dozvěděli prostřednictvím svých dětí. V kontrastu s touto informací naopak rodič neromského žáka uvádí nezájem romských rodičů účastnit se veřejných diskusí na úrovni města k transformaci školské sítě. Byť se obě perspektivy aktérů rozcházejí, jednoznačně to odkazuje k narušeným vztahům mezi minoritou-majoritou a nedostatečné komunikaci a otevřenosti na obou stranách.

- Stanovení kritérií pro přijetí žáků na základní školy. Právo svobodně si zvolit základní školu bylo částečně omezeno překreslením nových spádových obvodů podle bydliště, ale také dalšími ad hoc kritérii (vyučovaný cizí jazyk, postižení dítěte atp.), jejichž nastavení a způsob zprostředkování rodičů žáků, kteří přecházeli ze zrušené ZŠ Sokolovská, je vnímán jako nespravedlivý.
- Rozřazení žáků nekorespondovalo s potřebami rodin. Byť jako kritérium pro umístění dětí do konkrétních základních škol bylo primárně stanoveno bydliště dítěte, rodiny s více dětmi byly často nuceny umístit sourozence do různých škol (např. z důvodu výuky cizího jazyka). Tento krok tak nejen že ovlivňuje organizaci dne samotných rodin (spojených s odvodem a vyzvedáváním dětí ve škole), ale je také limitující pro ustavení funkčních vztahů mezi rodiči a pedagogy.
- V konečném důsledku tak romští rodiče, kteří nebyli dle jejich názoru řádně informováni, byli odkázáni na neformální komunikační kanály, v rámci nichž se často kumulují a předávají zkreslené informace. Tyto fámy tak ovlivňovaly volbu rodičů žáků zrušené ZŠ Sokolovská, kam zapsat své děti. Komunikační bariéry vedly k tomu, že romští rodiče hromadně usilovali o zápis dětí jen na konkrétní školu, která pak byla nucena čelit větší zátěži s příchodem nových žáků:

*„O té [základní škole] se říkalo, že se tam šikanuje [...] Já jsem je nechtěla dát na [základní škola] a dala raději na [základní škola] a tam mi ho stejně šikanují. A na [základní škola] mi ho zpátky nevzali.“*

Z rozhovorů s romskými rodiči tak vyplývá ambivalentní zájem (a důraz) na nesegregovaném školství a snaze vzdělávat děti v hlavním vzdělávacím proudu na jedné straně, a zároveň obhajoba specializované školy, kam chodí děti i rodiče s menšími obavami, přičemž svou roli při kritice rušení školy hrálo i to, že byli na zrušenou školu zvyklí. Klíčovou roli

pro rodiče v pozitivním hodnocení ZŠ Sokolovská tak nemusejí sehrávat menší nároky na vzdělávání a nižší zátěž pro žáky, ale může to být na zkušenostech založený specifický přístup pedagogů k rodičům i dětem. Pozitivně tak byla vnímána skutečnost, když pedagog ze zrušené základní školy přešel společně se žáky na novou základní školu. Klíčovou roli hraje podle romských informantů osobní přístup pedagoga a vzájemná komunikace nejen s žáky a dětmi, ale i s rodiči:

*„Můj kluk chodí tady do šestý,(...) a má mladého učitele a děti ho respektují. Podle mě je hlavně na učiteli, jak si to s tou třídou zařídí. A to si vezměte, že jsou to pubertáci, ale svého učitele respektují.“*

*„Tam jsou fajn učitelé jak na čtyřce. Tam si nedáváte schůzku, když něco potřebujete. Paní učitelka mi volá na telefon, stalo se to, doučování není, paní učitelka onemocněla a tak. Mají úplně jiné chování. [Základní škola] je opravdu dobrá.“*

Role pedagoga hrála ústřední roli i pro ustavení kolektivu ve třídě a integraci nově přichozích dětí:

*„Ale ten přechod byl strašný, já jsem se trápila s klukem měsíc, nechtěl chodit do školy, nikdo se s ním ne bavil. Tak jsem zašla za učitelkou a prosila jsem ji, ať něco udělá, a ona, že se o to postará. Že udělá nějakou hru, aby se mohli skamarádřit a ta paní učitelka mi opravdu pomohla.“*

Všechny děti diskutujících romských rodičů navštěvují doučování na školách či využívají služeb asistenta pedagoga. Tato pomoc pro děti je rozpoznávána jako klíčová:

*„Umí díky ní číst. Neuměl říct š a ř a všechno říká. Perfektně ho naučila ta paní učitelka.“*

*„Paní asistentka to vždy řešila. Tak jsme rádi, že je tam jako asistentka romská.“*

Doučování financovaného z prvního projektu města OP VK využívali všichni rodiče (až třikrát do týdne), zajišťovala je nezisková organizace Člověk v tísni. Nyní po ukončení projektu doučování probíhá pouze na základních školách jednou týdně, což je dle některých rodičů romských



žáků „ málo“. Jiní i přesto oceňují nezanedbatelný přínos této doplňkové 117  
formy výuky:

*„Na to, že to mají jen v pondělí, tak toho umí strašně dost. Moje toho umí moc,  
číst, diktáty, to co jim nešlo ve škole.“*

Jak již bylo zmíněno, na druhou stranu svorně Romové odmítali, aby zrušená ZŠ Sokolovská byla označována za horší školu, speciální, či výhradně romskou. Obecně jejich obraz ideálního typu vzdělávání stojí na nesegregovaném školství a integraci dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Částečně i z důvodu větších kariérních možností pro děti participovat (nejen) na sekundárním vzdělávání:

*„Kdyby šel do učení ze čtyřky, tak by to bylo horší, teď mu to pomohlo. Sice  
měsíc mu to trvalo, ale dostal se do toho. Dokázal, že na to má.“*

*„Já chci, aby vyšel ze základní, já nechci, aby mi vyšel z pomalé školy, já chci  
ať má stejné šance jaké ostatní. To neznamená, že když je pomalejší, tak musí  
být slabší.“*

Odlíšný hodnotový systém rodičů ve vztahu k vzdělávání dětí je spojen s menšími nároky na školní výsledky dětí a projevuje se v relativně velké míře autonomie, kterou ponechávají svým dětem.

*„To nejde jim něco zakázat.“*

*„Ať si vyberou sami. Já je nebudu nutit.“*

*„Mně je to jedno. Holka mi vyšla a je na pracáku. Nechtěla se učit. Ze mě taky  
profesorka není. Hlavně, že se umím podepsat, že umím číst a zajdu si na úřad  
a tam si to vyřídím a že se domluví.“*

I zde se však ukazují variabilita a ambivalence názorů a rozdíly mezi jednotlivými rodiči. Pro některé je vzdělání (bez ohledu na výsledky) podstatné pro budoucí materiální zabezpečení dětí:

*„My nutíme děti, aby něco uměli, aby nebyli na úřadě práce. My nemáme nic.  
Tak ať děti něco mají.“*

118 Často se však v rozhovoru objevila slovní spojení „naše děti“ a „jiné děti“, a to jak ze strany romských rodičů, tak i ne-romských rodičů. Mezi etnické napětí ilustrují následující výroky:

*„Mojemu klukovi nadávali [spolužáci] do cikánů, černých, pravidelně.“*

*„Kluk nechtěl chodit do školy, fakt se bál [...] Prosil jsem ho. Dám ti 50,- Kč. Oni ti neublíží. Už jsem to pak řešil i s paní učitelkou a stejně se nic nevyřešilo.“*

Byť zrušení ZŠ Sokolovské bylo pojímáno romskými rodiči negativně z důvodu počátečních obav dětí i rodičů z nového prostředí, komplikovaného přejetí na některých základních školách a spolupráce ze strany učitelů a školy, na druhou stranu převládá u rodičů většinou smíření a přizpůsobení se situaci.

*„Kdyby se otevřela znovu čtyřka, tak už bych je tam nedala. Ty děti by byly z toho přechodu zase špatní a byly by tam jiné učitelky.“*

*„Tohle už nejde vrátit zpátky a zase ten přechod, to by se trápili. Ony se netrápí jenom ty děti, ale i ti rodiče.“*

Rozmanitost se projevuje také při hodnocení školních výsledků žáků. U některých nově přichozích žáků k změně nedošlo, někteří propadli, jiným se známky zhoršily. Pouze ojediněle byl zmiňován i pozitivní efekt přechodu dětí s ohledem na jejich větší šance pro kariéerní rozvoj. Z čehož vyplývá, že pro romské rodiny je podstatnější, aby v rámci institucionálního vzdělávání byl ustaven rámeček vzájemně respektující komunikace, důvěry a spolupráce se školou a pedagogy a žáky. Za podpory doplňkových programů pro děti, doučování a práce pedagogů a asistentek pedagogů tak žáci byli schopni se po přechodu na novou školu přizpůsobit. V obou ohniskových skupinách se také objevil problém s údajným tlakem pedagogů na přeřazení dětí na speciální školu:

*„Na [základní škola], když cítí, že je slabší, tak ho hned chtějí vyháňet na [základní škola praktická]. Tam chtějí jen dokonalé děti. A slabé děti chtějí odstranit. A je to pravda. Kolikrát už děti chtěli odstranit a chtějí to do tečka.“*

*„Když je ve třídě trochu slabší. Tak mu paní učitelka říká, že je hloupý a že tady nepatří. Že patří na zvláštní školu. A pak to ještě bude tajit, tak učitelka, že ho v té třídě nechce. Mi se to už stalo.“*

Přeřazení dětí ze zrušené ZŠ Sokolovská na základní školu praktickou však dle ne-romských rodičů je zapříčiněno osobními a praktickými preferencemi romských rodičů, jak ukazuje následující úryvek:

*„Podle mě některé ty děti, které sem přešly, měly projít PPP a jít na zvláštní školu. Ale tam musí být souhlas rodičů. Ale ta [základní škola praktická] je moc daleko a oni tam ty děti ani neodvedou.“*

Nutnost přeřazení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dle nich dána i tím, že je v současnosti umožňován dvourychlostní model vzdělávání u žáků v jedné třídě, kdy žáci s individuálním vzdělávacím plánem, (na nějž mají ti se speciálními vzdělávacími potřebami zákonem garantovaný nárok), dle informantky vyvolávají nesouhlas a rozkol v kolektivu třídy. Otázkou zůstává, v jaké míře by měl zde figurovat pedagog jako mediátor:

*„Na tyhle děti, naše děti, ty, co sem přišly, nebudeme říkat cizáci, tak ti se nechtěj přizpůsobit a dodržovat pravidla, tak na ty doplácí ty ostatní děti. Já abych dostala výplatu, tak do té práce musím chodit a jdu, i když mám 38,4 teplotu, a prostě některé ty děti nemusí. A když ty naše děti vidí, že on po čtvrté vyučovací hodině odchází, protože už nemůže, tak to odsuzují, nelíbí se jim to. Odsuzují, že se jim dávají úlevy a přitom. Bohužel tyhle děti to mají z domova. Děti vidí ty rozdíly mezi sebou v úlevách.“*

Tendence přeřadit děti na základní školu praktickou tak jsou jednak vnímány romskými rodiči jako nespravedlivé a diskriminující (s ohledem na budoucí šance a příležitosti jejich dětí), naopak pro ne-romské rodiče ponechání těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu je chápáno jako omezující rozvoj jejich dětí a nastavování nerovných podmínek. Vystává tak zde širší společensko-pedagogická otázka o roli základního školství.

### 6.2.3 Perspektiva ostatních aktérů

V neposlední řadě byly rozhovory v Sokolově uskutečněny s bývalým lokálním konzultantem Agentury pro sociální začleňování, třemi zaměstnanci neziskové organizace Člověk v tísni, dvěma vedoucími pracovníky z městského úřadu ze sociálního odboru a odboru školství a kultury. Hodnocení provedené transformace lze interpretovat jako spíše kladné a podporující, byť i zde se našly výhrady.

Lokální konzultant popsal zevrubně proces vyjednávání konkrétní podoby transformace. Agentura daný záměr směřující k odstranění etnicky segregované školy a začlenění jejích žáků do běžných škol jednoznačně podporovala. Oponovala nicméně původní představě přesunout blokově třídy ze ZŠ Sokolovská na ZŠ Běžeckou, respektive do budovy Boženy Němcové. Místo toho navrhovala „rozpusť ty děti do jednotlivých škol ve městě“. O správnosti této myšlenky se nakonec vedení města podařilo přesvědčit, třebaže se jí nepodařilo realizovat zcela. Jako nedostatek bylo za prvé hodnoceno to, že nastavení spádových obvodů nezajistilo rovnoměrnější přesun bývalých žáků ZŠ Sokolovská do všech ostatních škol, za druhé to, že dochází k segregaci na úrovni školy podle tříd. Jako stratifikační kritérium zde funguje rozšířená výuka jazyků. Zatímco původní žáci dané školy chodí do jazykových tříd, bývalí žáci ZŠ Sokolovská navštěvují třídy bez rozšířené výuky jazyků. Nicméně, vzhledem k předchozímu lpění na globálním přesunu to je považováno za úspěch.

Z hlediska rodičů a žáků rovněž označil vnímání transformace za převážně pozitivní. S částí pedagogů se shoduje na tom, že přeřazení žáci si sice v průměru zhoršili známky, avšak nakonec se s tím vyrovnali. Snazší byl přechod pro žáky prvního stupně. K přeřazování do praktických či speciálních tříd podle něj docházelo jen výjimečně. Důležitá v budování důvěry mezi přijímacími školami a žáky a jejich zákonnými zástupci byla činnost asistentů pedagoga a neziskových organizací. Co se týče rodičů z etnické majority, z jejich pohledu bylo údajně důležité, že se zachová nízký počet romských žáků v jednotlivých třídách, tj. nanejvýš čtyři na třídu.

Za dílčí úspěchy bylo označováno prohloubení kontaktů mezi vedením města a jednotlivými školami, stejně jako napříč školami a mezi školami a organizací Člověk v tísni, a pomáhání získávat finanční prostředky na podpurné vzdělávací aktivity, zejména na zřízení nových pozic asistentů pedagoga. Naopak jako jisté negativum byly zmíněny určité rozpory mezi vedením města a Člověkem v tísni v případě projektu OPVK „Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“, na jehož spolufinancování se podíleli a jenž byl realizován v době transformace. Jednalo se o krátkodobý, avšak poměrně intenzivní projekt. Trval 1,5 roku a zahrnoval množství aktivit, včetně doučování, poskytování učebních pomůcek, počítačových kroužků a výletů. Po jeho skončení nastalo určité zklamání

mezi zúčastněnými stranami, neboť se na něj nepodařilo v odpovídajícím rozsahu navázat. 119

S tímto hodnocením se v zásadě ztotožňují také dotazovaní zaměstnanci Člověka v tísni. Doučování probíhalo jak kolektivně na školách, tak individuálně v domácnostech sociálně znevýhodněných žáků. Účastníci se jej dobrovolníci, jichž bylo až 80. Rodiče žáků si toho údajně velmi vážili. Po skončení projektu sepsali petici, aby byl projekt ve stávající podobě zachován. Některé rodiny pak prezentovaly výsledky doučování na zasedání zastupitelstva města.

Co se přičin relativně nižší vzdělanosti Romů týče, byly spatřovány jednoznačně v horší finanční situaci a v nevyhovujících podmínkách bydlení. Často zmiňovaný zhoršený prospěch po přechodu na druhý stupeň základního vzdělávání byl vysvětlován nízkými kompetencemi rodičů, kteří sami již dané učivo nezvládají. Finanční situace je klíčový problém také pro předškolní výuku. Podle dotazovaných zaměstnanců Člověk v tísni se v Sokolově nachází 72 sociálně vyloučených dětí, převážně romských, které vinou nedostatečné kapacity sítě mateřských škol zůstávají mimo předškolní výuku. Na tuto skupinu cílí jejich projekt „Pojďte do školy“, v jehož rámci poskytují předškolní vzdělávání 12 dětem. Také realizují doučování v asi pěti rodinách, na více nemají prostředky. Kromě toho organizují volnočasové aktivity.

Dotazované zaměstnankyně úřadu vysvětlovaly zdařilý průběh transformace s přihlédnutím ke dvěma faktorům. Především to byla dobrá příprava přijímacích škol, která by však nebyla myslitelná, přinejmenším v dané podobě, bez podpory vedení města. Důležitým byl zejména projekt „Rovné příležitosti a šance“, z nějž se hradily pracovní pozice logopedů a psychologů a doučování. Dále bylo jako důležité označeno zřízení institutu asistentů pedagoga na přijímacích školách a zajištění speciálních prostředků na podporu volnočasových aktivit.

Z hlediska ekonomického záměru ušetřit na provozu sítě základních škol byl projekt nicméně ohodnocen jako nedokončený. Vzhledem ke stávající nízké obsazenosti tříd by údajně bylo možné zrušit ještě jedno pracoviště. To je však politicky v současné době neprůchodné. Ekonomické ohledy však byly rozpoznány jen jako jeden faktor. Tím dalším je od-

120 povídající přístup škol k potřebám žáků. V této souvislosti byla poměrně kladně hodnocena ZŠ Sokolovská. Působil tam tým zkušených pedagogů, který uměl s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí pracovat. Žáci a jejich zákonní zástupci se navíc se školou pozitivně identifikovali. Také proto se vůči záměru velmi bránili. Naproti tomu podmínky v zachovaných školách byly připodobněny „továrně, mašinérii“, kde nelze v dostatečné míře respektovat specifické vzdělanostní potřeby každého žáka. Navzdory tomu jsou výsledky transformace považovány za pozitivní.

Rovněž zde byla identifikována důležitá kategorie, kterou můžeme nazvat jako „hraniční děti“. Ty reprezentují tu skupinu žactva, která by za vhodných podmínek mohlo absolvovat povinnou školní docházku v hlavním vzdělávacím proudu, pokud by k tomu existovaly příhodné podmínky, jaké byly na ZŠ Sokolovská. Co se týče přeřazování do škol s praktickou či speciální výukou, to údajně postihlo jen „hrstku z těch 200 žáků“. Spíše než o cíleném přeřazování ze strany škol byly zmiňovány takto pojaté žádosti rodičů, jejichž děti v „běžných“ třídách nestíhají a necítí se tam dobře. Školy byly naopak reprezentovány jako instituce, které se obávají možné kritiky, takže raději nechávají handicapované žáky ve svých třídách.

Za největší sociální problém byla ve vztahu k základnímu vzdělávání označena absence. Ta v současnosti činí 7500 neomluvených ročně. Transformace tuto hodnotu nijak neovlivnila. Zůstala stejná, jaká byla předtím. Sociálně vyloučené lokality ve městě údajně v posledních letech prošly zásadním vývojem. Jejich obyvatelstvo se rozptýlilo po území celého města. Jako velký problém byly zmíněny ubytovny.

#### **6.2.4 Shrnutí - Sokolov**

Ač se vyskytly také pozitivní ohlasy, kritické hlasy v rámci kvalitativního dotazování zaměřeného na hodnocení transformace soustavy základních škol v Sokolově ve školním roce 2011/2012 převážily. Odhlédneme-li od napjaté atmosféry vyvolané strachem o pracovní uplatnění, podle kritiků byl největší chybou již samotný záměr zrušit instituci, která umožňovala sociálně znevýhodněným dětem absolvovat základní vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu a bez negativních vztahů mezi pedagogickým personálem a romskými rodiči a žáky. Jako nejhorší dopad transformace byla prezentována skutečnost, že se toto nastavení do jisté míry narušilo.

Na jedné straně se objevovala frustrace z nabytí statusu „romské školy“ a tomu odpovídající reorganizací výuky, na straně druhé pak rezignace na vzdělávání v důsledku prožitého neúspěchu některých žáků na nových školách a vzniku mezietnických konfliktů. Kvůli tomu došlo k vzájemnému odcizení pedagogických pracovníků, žáků a jejich rodičů a někdy i konfliktům mezi nimi.

Jako problém, který tento negativní trend posiluje, bylo identifikováno setrvávání údajně mentálně znevýhodněných dětí v „běžných“ třídách, jejichž rodiče nesouhlasí s přehlášením na školu s praktickou či speciální výukou. To podle informantů podstatně komplikuje učení ve třídě, nemluvě o jeho minimálním přínosu pro dotyčné žáky. Na straně rodičů to naopak vyvolává dojem o podjatosti dotyčných pedagogických pracovníků.

S tím souvisí otázka takzvaných „hraničních dětí“. Zatímco díky specifickým podmínkám na ZŠ Sokolovská mohli tito žáci absolvovat základní vzdělávání v hlavním proudu, na některých přijímacích školách jim to umožněno není, a proto bývají přeřazovány do praktických tříd. Vzhledem k tomu, že hranice mezi „hraničním“ a „mentálně handicapovaným“ nemusí být vždy jasná a jednoznačná, potenciálně to rovněž může způsobovat konflikty mezi dotčenými pedagogy a rodiči.

Nutno však zdůraznit, že ne všechny školy se potýkaly s těmito problémy ve stejné míře a stejným způsobem. Důvody této diskrepance nelze jednoduše určit. Jedno z možných vysvětlení však nabídla bývalá učitelka ZŠ Sokolovská, podle níž změnu prostředí u žáka výrazně ulehčuje přechod pedagoga, s nímž má dotyčný osobní zkušenost. Kromě toho bylo v této souvislosti upozorňováno na význam společných kulturních či sportovních akcí, jichž se účastnili žáci ZŠ Sokolovská a přijímací školy v několikaměsíčním předstihu před tím, než byli umístěni do jedné třídy. Ze dvou skupinových rozhovorů samozřejmě nelze vyvozovat žádné všeobecně platné závěry. Na druhé straně předpoklad o preventivním účinku těchto opatření na případné spory a rozepře stojí rozhodně za prozkoumáním.

Pokud jde o vzdělanostní neúspěchy sociálně znevýhodněných žáků na základních školách, byly identifikovány čtyři základní příčiny.



Za prvé to je samotný nezájem rodičů o vzdělání svých dětí, které se manifestuje především nezajištěním pravidelné školní docházky a domácí přípravy na výuku. V případě Romů je to navíc a zvláště vysvětlováno kulturními specifiky v oblasti rodinných vztahů a rolí. Část viny nese rovněž společenskoprávní systém, který toto jednání dovoluje svou údajnou benevolencí.

Za druhé to je nevhodný pedagogický přístup, který nerespektuje socio-kulturní specifika sociálně znevýhodněných romských žáků a tím neumožňuje ustanovit přátelský a důvěrný vztah mezi školou a žáky a jejich rodiči. Někteří účastníci výzkumu přímo hovořili o diskriminaci a rasismu. Rozhovory s romskými rodiči navíc ukázaly, že o vzdělání svých rodičů zájem mají. V tomto smyslu mohou významnou pomoc při překonávání vzájemné nedůvěry představovat doplňkové výukové formy, ať už v podobě doučování, anebo přípravných tříd.

Konečně poslední příčina je ztotožňována s nedostatečnou finanční podporou státu, kvůli níž není možné vytvořit podmínky přiměřené ke vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Poslední kategorií jsou minimální vyhlídky na pracovní uplatnění při získání středoškolského vzdělání na straně Romů z důvodu etnické diskriminace. Finanční problémy sociálně vyloučených rodin jsou toho součástí.

Navrhovaná řešení problému horších výsledků ve vzdělávání u sociálně znevýhodněných mají podobu dvou strategií. Ta první si slibuje možnost obratu k lepšímu na úrovni systémového opatření, které bude nespolupracující rodiče penalizovat formou odebírání sociálních dávek. Jako rozhodující aktér je zde vnímán orgán sociálně-právní ochrany dětí. Druhá strategie naopak vidí jako jistý způsob nápravy soustavou práci na rodičích a dětech, využívající metodu „cukru a biče“. Pokud se u dětí a rodičů podaří vzbudit zájem o vzdělávání, potom lze pozorovat pokroky. K této strategii lze přiřadit i postoj samotných rodičů sociálně znevýhodněných žáků. Právě respektující přístup byl jimi prezentován jako nejdůležitější aspekt školní docházky jejich dětí.

To nicméně platí pouze na úrovni základního vzdělávání, nikoli už na těch navazujících. Mezi respondenty panuje shoda, že pro romské žáky není vzdělání prioritou. Současné jsou však zmiňovány případy, kdy

tomu tak není. Z výpovědí romských rodičů, jak již bylo řečeno, naopak vynívá, že o vzdělávání svých dětí zájem mají. Na vině je spíše diskriminace a nízká šance na pracovní uplatnění po dokončení školní docházky a absolvování středoškolského vzdělání.

Z hlediska vnímání významu pojmu „sociální znevýhodnění“ byl identifikován jistý rozpor mezi socioekonomickým (finanční příjem) a socio-kulturním handicapem (jazyk). Zatímco pro některé účastníky ohmiskových skupin nepředstavují etnické rozdíly zdroj znevýhodnění, jiní je naopak uznávají a považují je za nezbytné řešit, mají-li se výsledky romských žáků v průměru zlepšovat. První postoj je podporován ideologií „*nedělat rozdíly*“. Protože vychází z představy, že zohledňování etnických rozdílů při vzdělávání žáků vede k nespravedlivému preferování jedné skupiny před druhou.

Hodnocení situace po transformaci není jednoznačné. Jako nejadekvátnější závěr se jeví ten, podle kterého lze považovat současný stav za sice stabilizovaný, avšak podle některých ve svých důsledcích spíše neuspokojivý. Zmíněny pro to byly tři důvody: horší klima ve škole, vynucená změna v organizaci výuky a výskyt dětí, údajně nevzdělatelných, v hlavním vzdělávacím proudu, ve třídách bez praktické či speciální výuky.

Pakliže je cílem fungování školské soustavy sociální inkluze, potom se jako důležité jeví především předběžné seznamování odcházejících a přijímajících žáků, usnadňující vlastní průběh transformace a napomáhající k posílení dobrých vztahů v rámci třídního kolektivu. Za druhé to je přechod učitele z rušené školy na nové pracoviště. Jednak tím bude zajištěno, že bude sníženo riziko vzájemných nedorozumění mezi novými žáky a původními učiteli, jednak to – alespoň částečně – vyřeší problém ztráty pracovních míst.<sup>37</sup> Jako důležitý se jeví aktivní přístup v budování dobrých a přátelských vztahů mezi institucí školy, žáky a rodiči.

Pokud cílem sociální inkluze nebyla, jak to s několika výjimkami prezentovali informanti, ale jednalo se o opatření snažící se ušetřit na provozu místní sítě základních škol, potom se adekvátně tomu prezentovalo alternativní řešení problému – zrušit některou z „běžných“ škol a model segregovaného školství zachovat.

### 6.3. SROVNÁNÍ DVOU MĚST: NASTAVENÍ PARAMETRŮ SYSTÉMU VERSUS ZPŮSOB MYŠLENÍ

Ač i z hlediska nastavení parametrů systému byla transformace v Krnově důslednější (tedy v rovnoměrnějším rozdělení žáků do škol a tříd), jako hlavní příčinu odlišného hodnocení jednotlivých aktérů ve srovnávaných městech, kdy jako úspěšnější vychází transformace v Krnově, se nám jeví odlišný způsob myšlení o problému preferující inkluzivní nástroje, který získal v tomto městě podstatný vliv.

V obou městech jsme se setkali s pohledem, který zdůrazňuje roli inkluzivních nástrojů, jako je asistent pedagoga, doučování, i s pohledem, který spíše viní ze selhání rodinu a jako nápravný nástroj se jeví tlak na rodinu ze strany státu (oba tyto názory nicméně nestojí vždy nutně zcela proti sobě). V Krnově ale získal silný vliv náhled na problém vzdělání sociálně znevýhodněných žáků, který zdůrazňuje inkluzi a inkluzivní nástroje, jenž byl od počátku v transformačních snahách přítomen, a zdá se, že se aktérům podařilo najít alespoň částečně funkční inkluzivní nástroje. Důležitým krokem k tomu bylo dle našeho soudu uvědomění si sociálních a kulturních dimenzí edukace, tj. postoj, podle kterého není vedle individuálních (in) dispozic za neúspěchem žáků pouze nevhodný přístup jejich rodiny.

Nezanedbatelný rozdíl vidíme v postojích týkajících se praktického a speciálního školství: zatímco v Krnově se aktéři shodují, že Romů v praktických školách ubylo, v Sokolově se naopak objevují zmínky o tlaku na větší využívání tohoto nástroje ve vztahu k žákům, kteří podle mínění respondentů z řad pedagogických pracovníků výuku v „běžných“ školách nezvládají. V Krnově se také jeví podle výpovědí komunikačních partnerů jako lépe fungující spolupráce neziskového sektoru a škol.

V obou městech se objevily problémové situace spojené s přechodem žáků do nových škol a ani v Krnově se vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků neobejde bez těžkostí. Velký rozdíl v náhledu na transformaci může být ovlivněn také časovým hlediskem, bezprostředně po transformaci by výpovědi informantů v Krnově mohly být odlišné. V současné době ale zde došlo k určité stabilizaci situace, a pokud budeme hovořit o opatrném konsensu, ve vztahu k zjištěním ze Sokolova se jeví tato skutečnost jako nesporný úspěch.

V Sokolově se ukazuje, že zvládnutí sociálně znevýhodněných žáků v „běžném chodu školy“ naráží na nemalé obtíže. I když i zde by se daly identifikovat příklady dobré praxe: především předběžné seznamování odcházejících a přijímajících žáků, snahu o komunikaci s rodiči a přechod učitelů, kteří znali žáky. Rizikem, které lze ve výpovědích respondentů identifikovat, je nové vytvoření školy (či škol) s nálepkou romské školy, či že bude sílit tlak na odchod sociálně znevýhodněných žáků z hlavního vzdělávacího proudu do praktických škol či tříd.

Jako inspirativní příklad dobré praxe z Krnova se ukazuje snaha některých aktérů z Krnova přiblížit se sociálně vyloučeným žákům, poznat lépe jejich svět a ve vztahu k osobní zkušenosti hledat funkční inkluzivní nástroje.

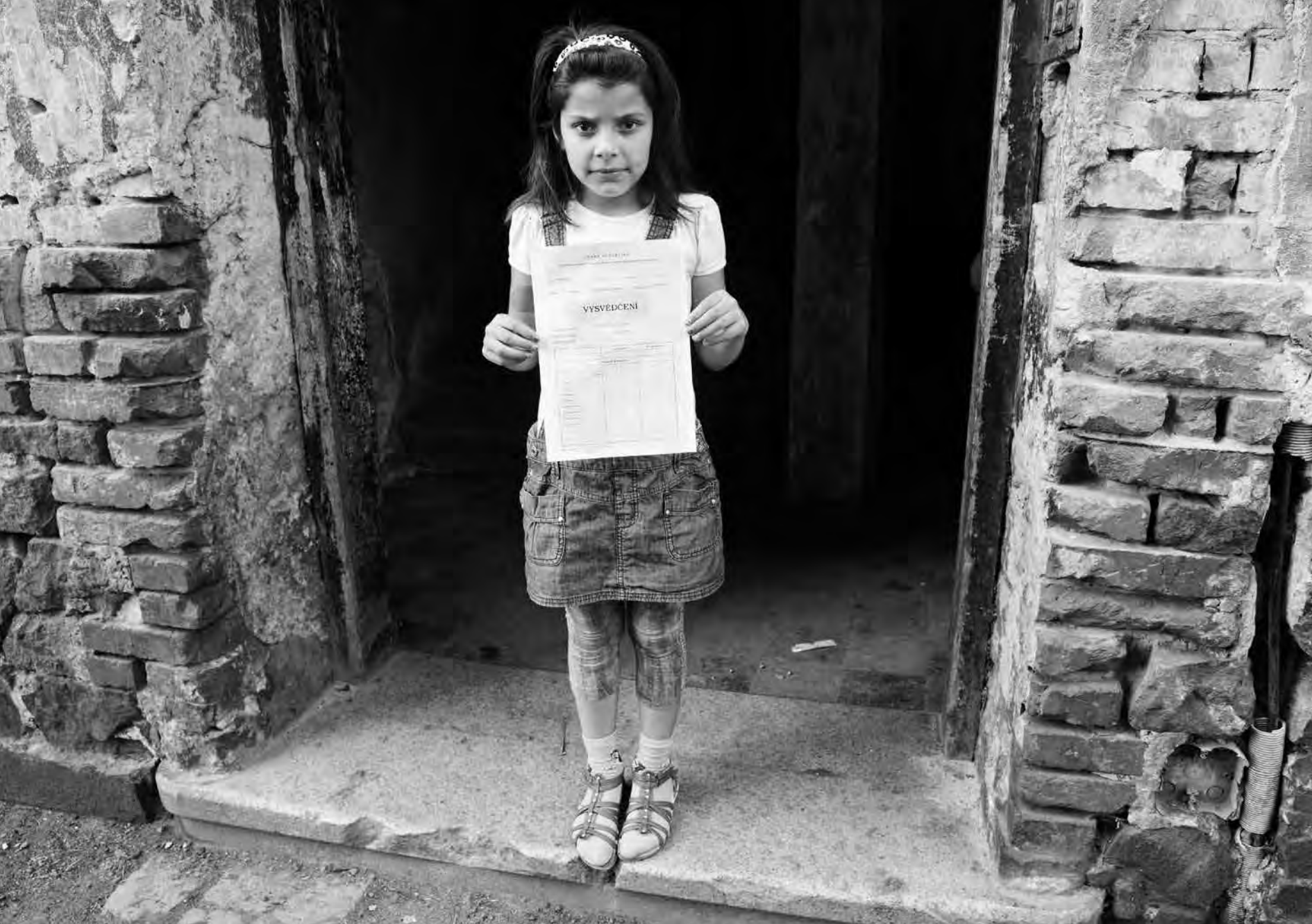
Dle našeho soudu je nastavení parametrů školské sítě tak, aby existovala snaha předejít vytvoření segregované „romské školy“ a došlo k eliminaci sociální selektivnosti školské soustavy, jednoznačně vhodným krokem. Aby byl takový krok funkční a úspěšný, je třeba ale také částečná změna v myšlení o problému. Uvědomění si sociálních a kulturních souvislostí edukace, které nevnímá problém pouze v rovině jedinec-rodina-škola, je pro nastavování hledání inkluzivních nástrojů nezbytným východiskem. Pro individuální pedagogy se však jedná o nelehký úkol a bylo by chybou vidět za projevy frustrace ze selhávání existujících nástrojů rasové předsudky a myšlenkové stereotypy.

## POZNÁMKY KE KAPITOLE [6]

- 31 Logicky se nabízí vysvětlení o nutnosti větší stylizace a oficiality odpovědí ze strany ředitelů škol.
- 32 V tomto ohledu se jako důležitá jeví spolupráce organizace poskytující doučování a školy.
- 33 Rozdělování žáků na romské a neromské se však spíše bránilo s uvedením, že k romské národnosti se děti nehlásí. Ukazuje se, že se jedná o citlivé téma, které mnohdy ztěžuje komunikaci.
- 34 Důležitá byla pravděpodobně také, že se pro tento krok podařilo získat politickou podporu.
- 35 Toto rozlišení je třeba vnímat jako ryze analytické, empiricky se pochopitelně tyto body různě překrývaly a navzájem ovlivňovaly.
- 36 Připsání stigmatu „cikánské školy“ veřejností tuto tendenci posiluje a v jistém smyslu ji činí trvalou. Relativně vyšší přítomnost romských žáků vede ke snížení v počtu přihlašovaných neromských žáků. A i když podle mnohých informantů nelze automaticky klást rovnítko mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a romskými žáky, často tyto proměnné spolu korelují.
- 37 Ten vzhledem k názorům učitelů nelze podceňovat. Podle některých byl jedním z klíčových důvodů nevhodné atmosféry, jež poznamenala také vztahy mezi žáky navzájem i novými žáky a jejich učiteli.

**Výuka v heterogenních třídách a dilema mezi akademickým výkonem a sociální inkluzí** (fotografie na str. 103)

*Neoddiskutovatelným faktem je, že výuka v heterogenních třídách je pro pedagogy velice náročná. Je celkem jedno, o jaký typ heterogenity se jedná, zda věkovou, sociální, kulturní nebo inteligenční. Ve všech případech homogenita třídního kolektivu práci pedagoga zjednodušuje. Jde přitom o nepřímý, ale nikoli nevýznamný faktor, vstupující do procesu diferenciací žáků do různých vzdělávacích proudů. V homogenních skupinách lze také pravděpodobně dosáhnout většího relativního výkonu. Diferenciací žáků do homogenních skupin však posiluje sociální exkluzi. Kulturní a sociální heterogenita tříd i heterogenita z pohledu akademického výkonu žáků je žádoucí z hlediska sociální inkluze, z pohledu akademického výkonu školy však může být problematická. Škola může být mechanismem posilujícím sociální exkluzi nebo inkluzi podle toho jakým směrem se vydá, zda cestou maximalizace znalostního výkonu nebo cestou výchovy v širším slova smyslu, která zahrnuje také motivy sociální tolerance a solidarity. Náš výzkum mimo jiné poukázal na to, že se jedná o dilema s konkrétními důsledky pro hodnocení transformace ve zkoumaných městech.*



VYSVEDCENI

## [7]

## ZÁVĚR A DISKUSE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Na předchozích stranách jsme s využitím různorodého datového materiálu popsali, vyhodnotili a vzájemně srovnali průběh a výsledky změn vzdělávacího systému v Krnově a Sokolově. Ačkoli se naše analýza omezila pouze na dvě města, výzkumná zjištění lze považovat za relevantní i pro ostatní českou společnost. Vypovídají o možných problémech, dilematech i jejich řešeních, které vyplývají z obecnější společenské situace podmíněné demografickým vývojem, rolí vzdělání v moderní společnosti, ale i kulturně a etnicky podmíněnými stratifikačními mechanismy české společnosti, kterou obě zkoumaná města sdílí s dalšími českými městy. Pokusme se shrnout hlavní výzkumná zjištění, identifikovat příklady dobré praxe, které by mohly být vodítkem pro další města, jež se budou muset z demografických nebo jiných důvodů uchýlit k podobným transformačním opatřením, a vtáhnout naše zjištění k obecnějším otázkám sociální inkluze.

### 7.1 SOCIÁLNÍ SITUACE OBOU MĚST

Srovnání historického vývoje i základních sociodemografických charakteristik ukázalo, že i když obě města jsou si geograficky velmi vzdálená, po stránce sociální struktury i sociálního vývoje k sobě mají poměrně blízko. Na počátku 20. století byla obývána většinou Němci, což přetrvávalo až do druhé světové války, resp. do poválečných přesunů obyvatelstva, které silně zasáhly jejich populační strukturu, neboť z původního obyvatelstva zůstal většinou jenom zlomek. Během dosídlování přicházelo hlavně české a slovenské obyvatelstvo, které zde nikdy nemělo významnější zastoupení.

V období komunismu byla obě města průmyslovými centry a většina jejich obyvatel byla nějak spojena s těmito podniky, které byly zároveň vý-

znamnými zaměstnavateli pro celý region. Populace v tomto období rostla a to nejenom díky přirozené natalitě, ale i v důsledku vnitrostátní pracovní migrace. O to větší dopad na místní ekonomiku a obyvatele měly změny po roce 1989, kdy došlo k zavírání neefektivních provozů a masovému propouštění zaměstnanců. To nejhůře dopadlo na osoby s nízkým vzděláním, u kterých byla jenom malá šance na uplatnění v jiném odvětví. Porevoluční vývoj je v obou městech spojen hlavně s vysokou nezaměstnaností, odchodem kvalifikovaných pracovních sil mimo region a znatelným úbytkem obyvatelstva. Míra nezaměstnanosti, která je hlavním makrosociologickým indikátorem sociální exkluze, je v obou okresech, do kterých města přináležejí, relativně vyšší, než je průměr jejich krajů, které i tak vykazují míru nezaměstnanosti vyšší, než je průměr celorepublikový.

Není proto překvapující, že se v obou městech nacházejí tzv. sociálně vyloučené lokality, ve kterých žijí žáci, které lze označit jako sociálně znevýhodněné, relativně častěji než v ostatních částech města. Existující odhady počtu obyvatel žijících v těchto lokalitách, ze kterých by šlo dedukovat přibližné počty sociálně znevýhodněných žáků pocházejících z těchto lokalit, však vycházejí z různých metodik a zejména v případě Sokolova jsou spíše orientační. Přesto se zdá, že počet sociálně znevýhodněných žáků bude v Sokolově relativně větší jednak proto, že odhady početnosti sociálně vyloučených sokolovských lokalit jsou výrazně vyšší než pro Krnov<sup>38</sup> (počet obyvatel Sokolova je přitom mírně nižší, než počet obyvatel Krnova), a jednak proto, že Sokolov plní relativně více funkci spádové obce, přičemž některé okolní obce, odkud žáci dojíždějí, jsou charakteristické relativně vyšší mírou sociální exkluze, a v neposlední řadě také odhady romských žáků na školách, kteří zvyšují kulturní heterogenitu tříd, jsou výrazně vyšší pro Sokolov než pro Krnov. Ačkoli obě

126 města prošla podobným vývojem, současný stav sociální struktury je v Sokolově nepříznivější, situace v oblasti sociální inkluze žáků je zde náročnější. Uvedené indikátory ukazují, že Sokolov se musí vypořádat s relativně i absolutně větším počtem sociálně znevýhodněných žáků než Krnov.

## 7.2 TRANSFORMACE ŠKOLSKÝCH SÍTÍ

Co se týká samotné transformace školských sítí v obou městech, základní podobnost je v tom, že klíčovým transformačním krokem bylo zrušení jedné základní školy, která měla status romské školy. Shodný je také hlavní motiv transformace, kterým byla ekonomická situace školství spojená s poklesem počtu dětí ve školách. V obou městech lze v transformačních opatřeních vysledovat inkluzivní motivy, nicméně tato motivace byla silnější v případě Krnova, resp. tento motiv byl součástí systematické krnovské školské politiky delší dobu.

První podstatný rozdíl je ten, že v Krnově došlo k tomuto kroku ve školním roce 2008/2009, zatímco v Sokolově to bylo v roce 2011/2012. Rozdílný časový odstup má vliv jak na postoje respondentů, tak na rekonstrukci některých aspektů transformace na základě de facto „pamětnické“ výpovědi (paměť je selektivní proces), ale také na věcnou stránku povahy současné situace (více času umožňuje realizaci více aktivit), podle které respondenti zpětně hodnotí úspěšnost transformačních kroků.

Druhý výrazný rozdíl v transformačních procesech obou měst spočívá v rozdělení žáků. V Krnově došlo k rovnoměrnějšímu rozdělení mezi všechny školy, zatímco v Sokolově přešli žáci ze zrušené školy především na další dvě z celkově pěti sokolovských ZŠ, zatímco ostatní školy získaly přešlé žáky maximálně v řádu jednotlivců. Důvody sokolovského přesunu vyplývaly do značné míry z geografického umístění rušené školy, ale také z toho, že rovnoměrné rozložení zátěže nebylo mezi prioritami realizátorů transformace.

## 7.3 DOPROVODNÉ AKTIVITY

V obou městech transformace obnášela nejen rušení školy, ale také realizaci dalších projektů a aktivit jak na úrovni města, tak na úrovni jed-

notlivých škol, které jdou nad rámec formálně vymezených povinností a směřují k optimalizaci kvality edukačního procesu. V Sokolově se jedná relativně častěji o aktivity organizované „shora“, tj. převažující iniciativa vychází ze školského odboru města.

Sociální znevýhodnění je zohledněno ve většině školních vzdělávacích programů, byť okrajově. Větší prostor tématu věnuje jedna škola v Krnově a jedna v Sokolově, kde existují také rozvinuté doprovodné projekty. Další dvě sokolovské školy, pravděpodobně v reakci na reálnou potřebu sociální znevýhodnění řešit, mají ve školních vzdělávacích programech vypracované zásady pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním.

V Krnově je lepší komunikace škol s neziskovými organizacemi, které mohou podle pokynů vyučujících přizpůsobovat náplň doučovacími programy. V Sokolově, kde také působí organizace poskytující, i když v relativně omezené míře, doučování, tato komunikace nastavená není. Neziskových organizací, které pracují s cílovou skupinou žáků, je v Sokolově méně. Zátěž doprovodných aktivit tak zákonitě leží větší měrou na iniciativě města a škol. Edukační aktivity mimo prostory školy tak méně často korespondují s potřebami vyučujících. S tím souvisí i další rozdíl, místem doučování je v Sokolově především škola, v Krnově je jím také mimoškolní klub ležící v lokalitě se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných dětí. V Sokolově došlo v rámci transformačních kroků k nastavení pružné komunikace mezi školami, městskou policií a orgány sociálně-právní ochrany dětí, která je efektivní především při řešení problému záškoláctví.

## 7.4 HODNOCENÍ TRANSFORMACE Z POHLEDU INKLUZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Existující centrální specializované statistiky z oblasti školství bohužel nedokážou po kurikulární reformě školské legislativy dostatečně detailně rozlišovat mezi různými typy vzdělávacích programů, a tudíž údaje o počtech žáků opakujících ročník nebo údaje o počtech žáků umístěných ve speciálních třídách nebo i některé další indikátory dostupné z centrálních statistik nám nemohou posloužit jako validní nástroje při posuzování míry selektivity lokálních školských sítí. Faktory znemožňu-

jící jednoznačně rozhodnout, co nám statistická čísla sdělují o selektivně vzdělávacích sítí na úrovni měst, jsou: individuální integrace formou individualizovaných studijních programů a plánů; prolínání základních, praktických a speciálních škol; zřizování a rušení speciálních tříd. Analýzy individuální údajů o žácích na úrovni škol jsou zase znemožněny zákonem o ochraně osobních údajů. Jinou možností s poměrně přesnými výsledky by bylo testování individuálních znalostí a dovedností žáků před a po transformaci, které by asi dokázalo objektivně zhodnotit rychlost či pomalost vzdělanostního postupu (komu z žáků transformace prospívá z pohledu vzdělanostních výstupů a komu ne). Z důvodů načasování výzkumu však ani tento postup nebyl možný.

Při hodnocení transformace jsme tak odkázáni do značné míry na zjištění subjektivních postojů a expertních odhadů ze strany krnovských a sokolovských aktérů, především pedagogů a rodičů, ale i dalších aktérů (zastupitelé, zástupci odborů městských úřadů, pracovníci neziskových organizací, výzkumníci, lokální konzultanti Agentury pro sociální začleňování apod.). Při interpretaci hodnocení transformace školských soustav musíme mít na paměti poměrně značný časový odstup mezi městy, který vede jednak ke zdatelně nižšímu počtu krnovských respondentů, kteří změnu zažili, ale také vnáší do hodnocení rozdílný efekt času, jehož vliv lze jen stěží kontrolovat. Výsledky šetření naznačují, že hodnocení úspěšnosti transformace závisí na dvou rozdílných implicitních modelech cílů vzdělávacího procesu, které respondenti zastávají a které můžeme označit jako výkonový (orientace na cíl) a komunitní (orientace na cestu) model. Respondenti, kteří zastávají spíše výkonový model (cílem je získat co nejvyšší rozsah znalostí učiva), jsou k transformaci kritičtější (došlo k poklesu úrovně vzdělanosti). Respondenti, kteří více oceňují možnost vzájemného poznání mezi dětmi a inkluzivní prvky, hodnotí transformaci pozitivněji. Tito respondenti jsou zároveň častěji zastánci rovnoměrného rozmístění sociálně znevýhodněných žáků do škol a častěji odmítají potřebnost specializované základní školy. Naopak respondenti, pro které je důležité žákům úspěšně předat specifické znalosti a dovednosti učiva, jsou častěji proti rovnoměrnému rozdělení žáků a více podporují vznik specializované školy odpovídající „potřebám“ sociálně vyloučených žáků.

Podle dotazníkového šetření i podle názorů zaznamenaných v ohniskových skupinách je postoj orientovaný na cíl více přítomný mezi sokolov-

skými pedagogy. Jedním z důvodů bude pravděpodobně i nerovnoměrné rozdělení sociálně znevýhodněných žáků spojené s nerovnoměrným poklesem výkonnosti škol, vedoucí nutně k určité frustraci pedagogů. Ta je způsobená jednak tím, že většina chce učit pokud možno motivované a připravující se děti, což sociálně znevýhodněné nejsou, jednak proto, že výuka v heterogenní třídě je velmi náročná a vyžaduje daleko větší nasazení než výuka ve třídě homogenní. Přitom však dosahují z pohledu vzdělanostní úrovně žáků navzdory většímu nasazení horších výsledků než před příchodem většího počtu sociálně znevýhodněných. Dalším důvodem je skutečnost, že vzhledem ke krátké době od transformace neměli sokolovští pedagogové možnost vidět funkčnost některých inkluzivních opatření, která by legitimizovala postoj orientovaný na cestu. V Sokolově tak existuje dle našeho soudu větší riziko tlaku na odchod sociálně znevýhodněných žáků z hlavního vzdělávacího proudu do základní školy praktické, nebo že dojde znovu k vytvoření sociálně segregované školy. Ačkoli nelze z analýzy dvou případů zobecňovat, zjištění nasvědčují tomu, že nerovnoměrnost pedagogické zátěže ve svém důsledku problémovými žáky obsahuje větší potenciál nespokojenosti pedagogických pracovníků a také nové resegregace žáků. Protože náš výzkum potvrdil vazbu mezi sociálním znevýhodněním a romstvím (viz také níže), taková škola bude mít pravděpodobně opět charakter romské školy, případně na škole praktické by mohl být nadpocet romských dětí.

Z hlediska inkluze ve školství, ale i inkluze sociální, je snaha bránit vytváření tzv. romských, segregovaných škol jednoznačně správná. Alternativou je pravděpodobně zcela bez nadsázky to, co romští rodiče označili jako *tvorba ghett*. Bude-li romským dětem chybět zkušenost s běžným prostředím základní školy společně s ne-romskými dětmi, o to větší šok pro ně bude pobyt na střední škole, kterou potom s největší pravděpodobností nedokončí, budou-li se na ni hlásit. Bez kvalifikace a zkušenosti s životem mimo vlastní komunitu jsou šance Romů na plnohodnotnější začlenění do společnosti velmi malé. Škola pak může být jeden ze základních mechanismů toho, co bylo v druhé kapitole označeno jako bludný kruh sociální reprodukce.

Postojové indikátory empirického výzkumu ukazují na větší úspěchy transformace z pohledu sociální inkluze v Krnově vyjádřitelné oproti Sokolovu např. menším deklarovaným napětím v mezietnických vztazích

128 (edukace Romů, kteří tvoří podstatnou část sociálně znevýhodněných žáků, je méně emočně zatížen) nebo tím, že je oproti Sokolovu kladněji přijímán status quo a také je zde větší víra v některé inkluzivní kroky (programy doučování, práce s rodiči dětí, práce asistenta pedagoga) a v pozitivní výsledky transformace pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Zde vstupují do hry dva obtížně kontrolovatelné faktory: efekt času a efekt množství. Na jedné straně od Krnovské transformace uplynulo více času, a na straně druhé je v Sokolově relativně i absolutně vyšší počet sociálně znevýhodněných žáků. Podstatným faktorem je dle našeho soudu také to, že se v Krnově objevili aktéři, jež lze označit za sociální inovátory, kteří byli schopni hledat řešení problémů metodou pokus omyl na základě otevřenosti k vnímání problému v jeho kulturních a sociálních souvislostech. Díky tomu zde inkluzivní motiv (vedle motivů ekonomických a pragmatických) vystupoval v transformaci silněji a měl návaznost na předchozí snahy města. Zároveň se pro transformační kroky podařilo získat širší podporu.

Aktéři v Krnově si stěžovali na absenci vhodných učebních oborů ve městě. Výzkumná sonda provedená ve středních odborných učilištích v dojezdové vzdálenosti od Krnova a také v Sokolově ukázala, že na určité úspěchy v základním školství se ve středním školství pravděpodobně zatím nedaří adekvátně navázat. Z pohledu sociální inkluze návaznost inkluzivních opatření v oblasti středního školství je důležitá, protože pro úspěch na trhu práce, který je zase základním indikátorem sociální inkluze, je absolutorium střední školy asi tou nejdůležitější proměnnou.

## 7.5 EDUKACE A INKLUZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Dvě nejpodstatnější dimenze konceptu sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání představuje podle mínění respondentů z řad pedagogických pracovníků chudoba a ke vzdělání nemotivující (nepodnětné) rodinné prostředí. Odpovědi naznačují, že sociálně znevýhodněný nemusí být nutně problémový žák, ale většinou jím v konečném důsledku je. Problémy spjaté se vzděláváním těchto žáků se rozpadají do dvou propojených oblastí. První tvoří problémy s přenosem specifických znalostí narážející na malou domácí přípravu, nízkou motivaci bez ohledu na talent,

absenci pomůcek a nižší participaci na výletech a exkurzích z finančních důvodů. Druhou tvoří kázeňské přestupky zmnožované nemožností zapojit se do výuky z výše uvedených důvodů. Z šetření vyplývá, že kritická hodnota počtu těchto v konečném důsledku problematických žáků ve třídě, od které se již velmi ztěžuje průběh vzdělávacího procesu, je pět žáků, přičemž nejčastěji udávanou kritickou hodnotou byli tři žáci.

Zvláštní kapitolu vnímání sociálního znevýhodnění tvoří etnicita, resp. romství. Odpovědi respondentů ukazují na tři na sebe navržené a v různém poměru vztažené stereotypy o vztahu mezi romstvem a sociálním znevýhodněním: První stereotyp spojuje sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání především s romstvem. Druhý stereotyp vyjadřuje očekávání, že ostatní si myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodnění. Třetí stereotyp předpokládá, že ostatní si mylně (!) myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodnění. Tyto tři propletené postoje nalézají své projevy v odpovědích respondentů. V Sokolově lze usuzovat na vyšší senzitivitu k tématu romství, panuje zde vědomí užší vazby mezi sociálním znevýhodněním a romstvem, doprovázené jeho nižší legitimitou. V obou městech se objevoval názor, že sociální znevýhodnění dnes více zasahuje i do většinové společnosti. To, že jsou někdy Romové ve školství nadměrně preferováni, zaznělo také v obou městech. Je proto důležité, aby vyrovnávací opatření nebyla směřována jen k romské menšině, ale i k ekonomicky či jinak sociálně znevýhodněným a sociálně vyloučeným z řad většinové společnosti. Nemělo by se však přejít k druhému extrému, tj. ke zneviditelnování specifičnosti a rozsahu romského sociálního znevýhodnění, které je podstatnou součástí širšího problému. Jeho odmítání či bagatelizace rozhodně nepřispívá k řešení.

Při hodnocení současného stavu hodnotí pedagogové obou měst spolupráci romských a neromských žáků ve třídách podobně. Co se týče důsledků transformace pro ostatní žáky bez sociálního znevýhodnění, v Krnově nebyla zdůrazňována negativa. V Sokolově byl některými pedagogy vnímán negativní dopad zpomalení výuky a nemožností se dostatečně věnovat těm žákům, kteří jsou talentovaní. Tuto skupinu respondentů obou měst shodně zmiňují mezi dalšími skupinami žáků, kterým by se měla věnovat pozornost. Míru podpory, která je věnována žákům se sociálním znevýhodněním, považují respondenti obou měst za srovnatelnou nebo vyšší ve vztahu k ostatním skupinám se specifickými nároky na vzdělávání.



V hodnocení možných nástrojů pomáhajících se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků se nejvýše umístilo opatření spočívající ve větším tlaku na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor). Tento výsledek však neinterpretujeme jako zálibu pedagogů v represivních opatřeních, ale jako výsledek skepse k možnostem stávajícího vzdělávacího systému a hledání pomoci mimo něj. Za druhý neúčinnější nástroj respondenti označili přípravný ročník. Následuje podpora talentovaných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, programy zaměřené na volný čas dětí i role asistenta pedagoga. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole a programy zaměřené na doučování jsou hodnoceny poněkud kontroverzně, ale vysoce. Spíše negativně vyznívá hodnocení pomoci formou finanční podpory rodin a pozitivní diskriminací při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu. Výrazné rozdíly panují v hodnocení probíhajících podpůrných doučovacích projektů, přičemž krnovští respondenti hodnotí krnovský projekt pozitivněji než sokolovští sokolovský projekt.

## 7.6 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Zkušenosti se snahou o odstranění, přesněji řečeno o oslabení sociální selektivnosti školské soustavy v Krnově i Sokolově ukazují, že to není jednoduchý cíl, ale zkušenosti z obou měst ukazují, že to není cíl nemožný. Relativně lepší hodnocení transformace v Krnově je spojeno s větší akceptací daného stavu jak rodiči, tak pedagogy, kterou lze do jisté míry připisat efektu času, který od transformace uplynul, ale nelze přehlížet i obsahovou stránku transformačních kroků. V Krnově také nebyl identifikován mezi respondenty tak často názor na přerazování sociálně znevýhodněných žáků z romského etnika na základní školy praktické, data nasvědčují o opaku, dle odhadu je nyní na základní škole praktické 15 Romů.

V Krnově také někteří aktéři poukazují na výsledky, které snaha o inkluzi v základním školství přináší: v rozhovorech zaznívaly případy úspěšných romských školáků a o změně zkušeností Romů se školou a také o větším využívání mateřských škol Romů. V Sokolově existují také případy, kdy romští rodiče i žáci zrušení školy a přechod na jinou školu hodnotí vyloženě pozitivně s ohledem na možnost dalšího úspěšného pokračování vzdělanostní dráhy ve vyšších typech školy. Do jaké míry

je tento postoj rozšířený, resp. jak velký je potenciál pro jeho rozšíření mezi rodiči žáků ze zrušené školy, nelze příliš odhadovat. Nicméně lze formulovat závěr o tom, že i mezi romskými rodiči a dalšími rodiči ze sociálně vyloučeného prostředí existuje postoj, hodnotící vzdělání kladně a stereotyp o tom, že „oni nemají zájem o školu, zatímco my ano“, je pravdivý jen částečně. U části sociálně znevýhodněných rodin jde spíše o to, že v rodině chybí kulturní kapitál potřebný k podpoře dětí ve škole, která je jako taková přijímána a hodnocena kladně. S použitím metafory Katrňákovy teorie plovoucích zátek bychom mohli říci, že tato část sociálně znevýhodněných dětí plave bez orientace jako bójka na hladině vzdělávacího systému proto, že jejich týmu chybí kapitánské dovednosti, nikoli proto, že o vzdělání nestojí. Úsilí, které tyto rodiny potřebují k úspěchu ve škole, je vzhledem k jejich možnostem relativně větší, než úsilí ostatních rodin.

Krátká výzkumná sonda ukázala, že mateřské školy v Krnově navštěvuje přibližně 30 romských dětí (počet může být i větší, nezískali jsme data ze všech mateřských škol). To považujeme za úspěch inkluzivních snah. Vedle toho také oproti Sokolovu se jeví jako lépe fungující (alespoň na některých krnovských školách) spolupráce s neziskovým sektorem. Neziskový sektor může fungovat jako důležitý spojovací článek mezi školou a romskou komunitou. V Krnově spolupráce neziskového sektoru a školy, respektive doučovacího klubu v lokalitě, který je propojen s pedagogem na škole, představuje příklad dobré praxe.

Příklady dobré praxe na základě zkušeností ze Sokolova představuje předběžné seznamování odcházejících a přijímajících žáků, usnadňující vlastní průběh přesunu a napomáhající k posílení dobrých vztahů v rámci třídního kolektivu. Dále to je přechod učitele z rušené školy na nové pracoviště případně do doprovodných aktivit. Jednak tím bude zajištěno, že bude sníženo riziko vzájemných nedorozumění mezi novými žáky a původními učiteli, jednak to – alespoň částečně – vyřeší problém ztráty pracovních míst, který nelze s ohledem na názory učitelů podceňovat. Podle některých komunikačních partnerů to byl jeden z klíčových důvodů občasně negativní atmosféry, jež poznamenala v některých případech také vztahy mezi žáky navzájem i novými žáky a jejich učiteli.

Důležitý je aktivní přístup v budování dobrých a přátelských vztahů mezi institucí školy, žáky a rodiči. Právě na tomto kritériu závisí, zdali

130 budou chtít děti školu navštěvovat a rozvíjet v ní své schopnosti. Tento vágní koncept „dobrých vztahů“ lze velmi jednoduše ilustrovat na příkladu dvou z devíti zkoumaných škol. Na jedné škole se podařilo v podstatě mimoděk navodit ve většině pedagogického sboru atmosféru „těšení se“ na nové žáky, zatímco ve druhé převládly spíše obavy z toho, co přijde. Hodnocení celé transformace i problémů s edukací sociálně znevýhodněných žáků potom vyznělo výrazně negativněji na škole naplněné apriorní negací. Pravděpodobně nelze atmosféru a hodnotící postoje pracovnímu kolektivu nadiktovat, ale je dobré vědět o jejím reálném významu a dopadu na (pocitovanou, resp. deklarovanou) úspěšnost transformačních procesů.

Jako vhodné doporučení se jeví vytvářet nástroje podporující motivaci aktérů edukace, angažovat se nad rámec formálně vymezené role pedagoga nebo úředníka a podporovat stabilitu financování projektů, které mají dobré výsledky. Následující tabulka, která se snaží zobecnit zjištění z obou měst, identifikuje rizika transformace spojená se zrušením do jisté míry segregované školy a přechodem žáků do nových škol, stejně jako možná opatření snižující rizika a napětí spojené s transformací.

Vedle identifikovaných rizik a možných nástrojů jejich předcházení lze do přehledového rámečku schematicky zaznamenat příklady z praxe, které se při transformačních krocích v jednom nebo druhém městě osvědčily.

V tabulce jsou uvedeny příklady takových realizovaných aktivit, které by mohly být využity i v jiných městech a obcích. Vedle toho má každé město či obec své vlastní nepřenositelné rysy, ať už jde o iniciativní či v oblasti školství spíše pasivní členy zastupitelstva, sociální inovátory na školách nebo v kompetentních úřadech, specifický profil neziskových organizací pracujících s cílovou skupinou žáků, své jedinečné geografické rozmístění škol a stav jejich technického zázemí, (ne)existenci a umístění sociálně vyloučených lokalit, stav sítě mateřských i středních škol atd.

## 7.7 DISKUSE NĚKTERÝCH OBECNĚJŠÍCH ZJIŠTĚNÍ

Ačkoli se naše případové studie zaměřovaly na detailní popis a analýzu dvou konkrétních případů transformace školských sítí, řada témat, kte-

**Tabulka 7.1: Některá rizika transformačních změn a jejich možná řešení**

Rizika	Vhodná opatření
Ztráta zkušenosti s edukací romských žáků, kterou mají pedagogové na „segregované“ škole, stejně jako ztráta dobrých vztahů školy s romskou komunitou.	Přechod učitelů ze zrušené školy na školu, kam jsou přeřazeni žáci.
Negativní reakce pedagogů na nové škole.	Rovnoměrné rozdělení žáků do škol a tříd, přeřadit do jedné třídy maximálně 2-3 žáky ze zrušené školy. Vzdělávací semináře.
Negativní reakce rodičů na nové škole.	Komunikace s rodiči ze školy, kam budou přeřazeni žáci.
Negativní reakce romských rodičů a vznikající konflikty s pedagogy a vedením nové školy.	Komunikace s rodiči ze zrušené školy, seznamování s novými pedagogy. Spolupráce s neziskovým sektorem a lidmi, co znají prostředí sociálně vyloučené lokality.
Problém s adaptací přichozích žáků na režim nové školy a větší požadavky na výkonu.	Cílené projekty a inkluzivní nástroje: zejména asistent pedagoga a podpora doučování včetně doučování ve vyloučené lokalitě.
Zvládnutí kázně nově přichozích žáků, zejména v případě většího počtu přeřazených žáků do stejné třídy.	Spolupráce s neziskovým sektorem, lidmi, co mají zkušenost z terénu, programy zaměřené na volný čas a doučování, asistent pedagoga. Rovnoměrné rozřazování žáků do tříd.
Stížnosti rodičů na nemožnost svobodné volby školy při striktním lpění na spádových obvodech škol.	Hledání širšího konsensu pedagogů, politické reprezentace a veřejnosti.
Ztráta pedagogických úvazků, demotivace pedagogů při zvýšené zátěži.	Možnost finanční motivace pedagogické práce z realizovaných projektů.

rými jsme se zabývali, má obecnější charakter. Některá zjištění vztahující se k těmto obecnějším tématům stojí za diskusí.

Tím prvním je poznatek, že individuální úspěch ve škole je výsledkem systematického kolektivního úsilí. Při hledání odpovědi na to, co je podle mínění pedagogů i některých dalších typů aktérů sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání, jedním z nejčastěji připisovaných atributů bylo „nepodnětné, nemotivující, nevhodné atp. rodinné prostředí“. Malá angažovanost, nízký zájem a nedostatečná péle rodičů v oblasti domácí přípravy svých dětí na školu byla také nejčastěji jmenovanou překážkou v edukaci těchto žáků, kteří nejsou svou rodinou dostatečně vybaveni jak materiálně (nemají pomůcky, prostředky na

**Tabulka 7.2:**  
**Schematický přehled příkladů dobré praxe**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• rovnoměrnost zatížení škol i jednotlivých tříd ve školské síti potenciálně „problémovými“ žáky bránící (reálnému nebo pocítovanému) znevýhodnění části pedagogické obce daného města</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• příprava na nové žáky spočívající v pokud možno pozitivním postoji a „naladění“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• příprava na nové žáky prostřednictvím předchozích společných seznamovacích aktivit slučovaných kolektivů</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytváření pracovních příležitostí k zapojení alespoň části pedagogického sboru rušené školy do edukace na jiných školách nebo v rámci projektů apod. mj. s ohledem na přenos zkušeností s edukací specifických skupin žáků</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• osobní zkušenost realizátorů transformace s mimoškolním sociálním prostředím sociálně znevýhodněných žáků (rodiny, domácnosti)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vytvoření komunikačního i akčního čtyřúhelníku mezi školami, městskou policií, sociálním odborem a školským odborem města řešícího efektivně problém záškoláctví</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizace doučování mimo školu v lokalitě, kde žijí sociálně znevýhodnění žáci, a v návaznosti na pokyny pedagogů ze škol</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• spolupráce neziskových organizací realizujících doučování a organizujících volnočasové aktivity dětí v sociálně vyloučených lokalitách či lokalitách s vyšší koncentrací sociálně znevýhodněných žáků a jejich spádových škol</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• asistenti pedagoga aktivně kontaktující rodiny žáků podle potřeby školy</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivní podíl města při vytváření projektů a udržování těch úspěšných</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• přípravný ročník</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajištění financování obědů ve škole pro potřebné žáky</li> </ul>

školní výlety a exkurze), tak domácí přípravou (nenosí úkoly, neučí se doma).

Nesamozřejmost této zdánlivě banality vyvstane v kontrastu se světem práce, jejímž předstupněm má škola být. Lidé, kteří přijdou z práce domů a začnou se pravidelně na práci připravovat, nepochybně existují. Nejedná se však o samozřejmost a už vůbec ne o samozřejmou sociální normu. Daleko pravděpodobněji člověk, který přijde po práci domů a začne s ostatními členy rodiny řešit přípravu na další pracovní den, sklídí buď posměch, nebo soucit, snad i obdiv, nebo od každého trochu. Možná bude kritizován jeho zaměstnavatel a bude mu doporučováno jej změnit. Ten, kdo není schopen nechat pracovní problémy na pracovišti a „tahá“ si je domů, kde s nimi zatěžuje ostatní členy rodiny či domácnosti, by si měl

raději zkusit najít lepší práci. Sociální norma světa dospělých zní: nezatěžuj rodinu svými pracovními problémy. Přesně naopak je tomu ve světě dětí, resp. žáků. Manžela/ku, který/která se dostatečně aktivně a denně nezajímá devět let po sobě o pracovní úkoly svého životního partnera/partnerky, nebude okolí příliš kritizovat, nebude to asi dělat ani zaměstnavatel. Přesně naopak to bude v případě školy. Proč tomu tak je, proč školní systém není nastaven tak, aby se žáci naučili učivo ve škole a jejich školní úspěchy a neúspěchy byly co nejvíce závislé na jejich individuálním výkonu přímo ve škole, není předmětem naší studie. Bezpečně ale víme, že ten, kdo za sebou nemá dostatečně výkonný tým, tomu znatelně klesají šance na individuální školní úspěch.

S tím souvisí další zjištění. Mezi rodiči sociálně znevýhodněných žáků existuje nemalá část těch, kteří hodnotu vzdělání akceptují, přejí si, aby jejich děti měly vyšší vzdělání, než mají oni, aby byly úspěšnější na trhu práce, než jsou oni sami. Nedisponují však potřebným kulturním kapitálem, který by mohli do svých dětí investovat a předávat (např. jen tak mimochodem u večere bez samostudia opravit úlohu z českého jazyka). Představa (subjektivního) nezájmu o školu je pravdivá jen částečně a je nezbytné ji doplnit představou (objektivních) bariér znemožňujících vytvářet týmové zázemí potřebné pro individuální školní úspěchy žáků a je otázkou k řešení, jak tyto objektivní bariéry překonávat. Naš výzkum identifikoval, že mezi různými typy respondentů je otázka objektivních bariér (na rozdíl od těch subjektivních) odmítána nebo minimálně nereflektována, a proto nemůže být ani řešena.

Velké pedagogické téma, které však našlo své konkrétní projevy v hodnocení transformačních snah v obou městech, souvisí s částečně „filosofickou“ otázkou: Jaký je (opravdový, ne deklarováný) smysl edukace v rámci základní školy? Zejména v Sokolově se zdálo, že proti sobě stojí dva způsoby pedagogické hodnotové orientace: na výkon orientovaný pohled, kdy jako úspěšný je edukační proces chápán, pokud si žák osvojí co nejlépe co nejvíce učiva. S ním jako by byla častěji spojena představa existující rovnosti podmínek žáků a odmítání neúměrné podpory tzv. znevýhodněných skupin. Z našeho pohledu jsou ale dané podmínky rovné pouze formálně (či spíše teoreticky) a apriorní předpoklad „rovnosti“ vede v konečném důsledku ke snazší reprodukci nerovnosti a sociálního vyloučení. Vedle toho se objevoval pohled, který akcentuje další dimen-

132 ze edukačního procesu, kam patří vztah ke komunitě a myšlenka sociální inkluze. Nelze dle našeho soudu přehlížet socializační funkci školy a její potenciál pro integraci žáků do společnosti, zdaleka nejen těch sociálně znevýhodněných. Díky škole se mohou setkávat a učit žít vedle sebe lidé ze sociálních světů, které se jinde příliš často neprotnou. Popisované pedagogické dilema by šlo vyjádřit také takto: Zdá se, že zvyšující se inkluze vede ke snížení výkonu a naopak, podpora talentovaných formou diferenciací skupin žáků pravděpodobně povede k růstu sociální distance a tím i sociální exkluze.

Diferenciace a selekce žáků je přitom z hlediska pedagogické práce poměrně dobrým řešením. Učit v heterogenních skupinách je totiž velice náročné. V tom leží výzva nejen před praktiky, ale také pro pedagogický výzkum a pedagogiku jako obor. Dle našeho soudu je již na pedagogických fakultách vhodné při přípravě pedagogů zohledňovat širší sociální a kulturní souvislosti edukačního procesu, přesahující rovinu pedagogicko-psychologické diagnostiky či didaktiky. Osobní zkušenost (např. seznámení se s životními podmínkami menšin) a otevřenost je však stěží nahraditelná vzdělávacími semináři, či jakkoliv precizně vypracovanými metodikami. V současné reflexi školství je dle našeho soudu často opomíjena sociální dimenze edukace ve své netriviální podobě. Sociální znevýhodnění je „handicap“ jiného druhu než handicap dané zdravotním či psychickým stavem jedince. Sociologické myšlení nás přitom spíše upozorňuje na širší přehlížených aspektů a nezamýšlených důsledků, než že by poskytovalo jednoznačné metodické a diagnostické nástroje. Obohacením dle našeho soudu může být rozvoj sociální pedagogiky (k vymezení sociální pedagogiky Kraus, 2008; Němec a kol. 2010) a její větší uplatňování na školách i při přípravě budoucích učitelů. A to nejen pro větší analytickou blízkost se sociologickým způsobem uvažování oproti pedagogice speciální, ale také pro větší blízkost k sociální práci a pomáhajícím profesím, které dokážou sociální znevýhodnění citlivěji rozeznávat a lépe s ním pracovat. V tomto ohledu může sociální pedagog či sociálně pedagogické znalosti usnadňovat nejen komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků, ale i s neziskovým sektorem, který se ukazuje jako důležitý partner školy při překonávání sociálních bariér v přístupu ke vzdělání.

## POZNÁMKY KE KAPITOLE [7]

38 Odhady jsou 650 obyvatel sociálně vyloučených lokalit pro Krnov a 1100 pro Sokolov.

# LITERATURA

- ATKINSON, R. (2000): *Občanství a boj proti sociální exkluzi v kontextu reformy sociálního státu*. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/pristup.php?soubor=080404095412.pdf>.
- BARŠA, P. – BARŠOVÁ, A. (2005): *Přistěhovalectví a liberální stát*. Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku. Brno: MPÚ.
- BARŠA, P. (2003): *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- BARŠA, P. (2005): „Konec Romů v Česku? Kacířské eseje plzeňských antropologů.“ *Politologický časopis* 12(1), s. 67-79.
- BARŠA, P. (2008): *Konstruktivismus a politika identity*. Odpověď Tomáši Hirtovi a Marku Jakoubkovi. In Jakoubek, M. a Budilová, L. (eds.): *Romové a cikáni – neznámí i známí*. Interdisciplinární pohled. Plzeň: LEDA, s. 210-245.
- BÉLAND, D. (2007): *The Social Exclusion Discourse: Ideas and Policy Change*. Dostupné z: <http://www.danielbeland.org/pubs/Beland%20Social%20Exclusion%20Discourse%202007%20PDF.pdf>.
- BERGHMAN, J.: *Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analytical Framework*. In Room, G. (eds., 1995): *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, Bristol, The Policy Press, s. 10 – 28.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, codes and control*. Volume I., Theoretical studies towards a sociology of language. 1st pub. London: Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class, codes and control*. Volume 3, Towards a theory of educational transmission. 1st. pub. London: Routledge & Kegan Paul.
- BHALLA, A. – LAPEYRE, F. (1997): “*Social Exclusion: Towards an Analytical and Operational Framework*”. *Development and Change*, 28: 413-433.
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D. & LEVÍNSKÁ, M. (2014): *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- BLUCHA, V. (1969): *Historie města Krnova*. Krnov. Městský národní výbor Krnov.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. (1990): *Reproduction in education, society and culture*. 2nd ed. London: SAGE Publications.
- BURCHARDT, T. – LE GRAND, J. - PIACHAUD, D. (1999): “*Social Exclusion in Britain 1991-1995*”. *Social Policy Administration*, 33 (3) 227:244.
- BURJANEK, A. (1997): „*Segregace*“. *Sociologický časopis* 33 (4): 423–434.
- CRESWELL, J. W. (2007): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- EUROSTAT (2015a): *People at risk of poverty or social exclusion*. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People\\_at\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion).
- EUROSTAT (2015b): *Children at risk of poverty or social exclusion*. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children\\_at\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion)
- EVROPSKÝ SOUD PRO LIDSKÁ PRÁVA (2007): *D.H. a Ostatní proti České republice*. Stížnost č. 57325/00. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/DO/m000002Do.pdf>.
- FÓNADOVÁ, L. (2014): *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita.
- GABAL I. a kol. (2006): *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: Ivan Gabal: Analysis and Consulting.
- GABAL, I. – ČADA, K. – SNOPEK, J. (2008): *Klíč k posílení integrační politiky obcí*. Otevřená společnost, .o.p.s.

- 134 GABAL, I. – ČADA, K. (2010): „*Romské děti v českém vzdělávacím systému.*“, s. 109-129. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý (eds., 2010): *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení.* Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- GAC (2006): *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* Praha: GAC.
- GAC (2007): *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže.* (Závěrečná zpráva výzkumného projektu.) Praha: GAC.
- GAC (2009): *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol okolí vyloučených romských lokalit.* (Závěrečná zpráva výzkumného projektu.) Praha: GAC.
- GRANOVETTER, M. (1973): *The Strength of Weak Ties.* American Journal of Sociology 78 (6): 1360–1380.
- GREGER, D. (2010): „*Nerovnosti ve vzdělávání - od konceptů k měření.*“, s. 22-37. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení.* Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- HEJNAL, O. (2012): *Nacionalismus, multikulturalismus, sociální vyloučení a „sociálně nepřizpůsobiví“: Analýza dominantního politického diskursu v České republice.* Antropowebzin 2: 47–66.
- HEJNAL, O. (2013): *Bezdomovec jako „klient represe“: Diskursivní reprodukce potřebných a nepotřebných chudých.* In L. Luptáka kol. (eds.): *Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálnokapitalismu.* Brno: Doplněk, s. 137–151.
- HENDL, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace.* Praha: Portál.
- HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds., 2005): *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (Antropologický perspektiva).* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 9–76.
- HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds., 2006): *Romové v osídlech sociálního vyloučení.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (2004): *Souhrnná zpráva o realizaci výzkumného projektu HS 108/O3.* Plzeň 2004. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/1727/zprava.pdf>.
- HIRT, T. (2004): „*Romská etnická komunita jako politický projekt.*“ In Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.): *Romové: kulturologické etudy.* Plzeň: Aleš Čeněk, s. 72–91.
- HIRT, T. (2005): „*Svět podle multikulturalismu.*“ In Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.): *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (Antropologický perspektiva).* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 9–76.
- HIRT, T. (2008): „*Trampoty s multikulturalismem, konstruktivismem a „konstruktivistickým multikulturalismem.*“ In Jakoubek, M. a Budilová, L. (eds.): *Romové a cikáni – neznámí i známí. Interdisciplinární pohled.* Plzeň: LEDA, s. 246-258.
- HOLOMEK, K. (2007): *Romové existují, dokonce nejenom v ČR.* Romano Hangos 9 (7).
- HOLOMEK, K. (2009): „*Role Muzea romské kultury v programu integrace Romů do společnosti.*“ Bulletin Muzea romské kultury, 2008 (17), s. 165-168.
- JAKOUBEK, M. (2006): „*Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba Romů“ má povahu Janusovy tváře.*“ In Hirt, Tomáš a Marek Jakoubek. (eds.): *Romové v osídlech sociálního vyloučení.* Plzeň: Aleš Čeněk, s. 322-398.
- JAKOUBEK, M. (2004): *Konec (ne)jednoho mýtu: tractus cultur(mo)logicus.* Praha: Socioklub.
- JAKOUBEK, M. (2005): „*Apologie kulturomů (Odpověď Pavlovi Baršovi).*“ Politologický časopis 12(2), s. 181 – 195.
- KALEJA, M. – ZEŽULKOVÁ, E. – FRANIOK, P. (2011): *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- KATRŇÁK, T. (2004): *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství.
- KATRŇÁK, T. – FUČÍK, P. (2010): *Návrat k sociálnímu původu: vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- KELLER, J. – HRUŠKA TVRDÝ, L. (2008): *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna.* Vydání první. Praha: Sociologické nakladatelství.

- KLVAČ, P. – BIELOVÁ, H. (2012): *Krajina za humny: Backyard landscapes*. Drnovice: Drnka.
- KLVAČ, P. (2006): *Kulisy venkovského života*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- KLVAČ, P. (2007): *Na tom našem dvoře: in our back yard*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- KLVAČ, P. (2010): *Pospolitosti nikdy dosti = Closeness never to close*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- KLVAČ, P. (2011): *Lidé na venkově: Rural dwellers*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- KOUBEK, M. (2013): *Zápas o uvozovky: interpretační rámce a repertoár jednání pro-romského hnutí v letech 1989-2007*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- KRAUS, L. (2008): *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- KRČÁL, P. – NAXERA, V. – STULÍK, O. (2013): *Nepřizpůsobiví, flákači a černí pasažéři: Řešení problému marginalizace v programech českých politických stran*. In L. Lupták a kol. (eds.): *Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálnokapitalismu*. Brno: Doplněk, s. 43–60.
- LADÁNYI, J. – SZELÉNYI, I. (2001): *The Social Construction of Roma Ethnicity in Bulgaria, Romania and Hungary During Market Transition*. *Review of Sociology* 7 (2): 79–89.
- LEWIS, O. (2006): „*Kultura chudoby*.“, s. 401–412. In T. Hirt, M. Jakoubek (eds.). *Romové v osídlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD (č. 2/1993 Sb.), ve znění pozdějších předpisů.
- LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV EU (2010/C 83/02). Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:CS:PDF>.
- MAREŠ, P. – SIROVÁTKA, T. (2008): *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenění (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda*. *Sociologický časopis* 44 (2): 271–294.
- MAREŠ, P. (1999): *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- MAREŠ, P. (2000): *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení*. *Sociologický časopis* 36 (3): 285–297.
- MAREŠ, P. (2006): *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚPSV.
- MAREŠ, P. (2008): *Prostorové aspekty sociální exkluze*. In Mareš, P. – Horáková, M. – Rákoczyová, M.: *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: VÚPSV, s. 9–39.
- MATĚJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. – VESELÝ, A. (eds., 2010): *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- MATĚJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. – BASL, J. (2006): *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- MEZINÁRODNÍ PAKT O HOSPODÁŘSKÝCH, SOCIÁLNÍCH A KULTURNÍCH PRÁVECH (1966), ve znění Vyhlášky č. 120/1976 SB. Ministra zahraničních věcí ze dne 10. května 1976.
- MEZINÁRODNÍ PAKT O OBČANSKÝCH A POLITICKÝCH PRÁVECH (1966), ve znění Vyhlášky č. 120/1976 SB. Ministra zahraničních věcí ze dne 10. května 1976.
- MILLAR, J. (2007): *Social Exclusion and Social Policy Research. Defining Exclusion*. In Abrams, D. – Christian, J. – Gordon, D. (eds.): *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion Research*, West Sussex, John Wiley and Sons, s. 1–16.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ (2014): *Strategie sociálního začleňování 2014-2020*. Praha: MPSV. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie\\_soc\\_zaclenovani\\_2014-20.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf).
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2015): *Nejčastější dotazy k novele vyhlášky č. 73/2005 Sb.*, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/nejcastejsi-dotazy-k-novele-vyhlasky-c-73-2005-sb-ve-zneni>.

136 MÍSTOPISNÝ PRŮVODCE PO ČESKÉ REPUBLICE (2015).  
Dostupné z: [http://www.mistopisy.cz/historie\\_sokolov\\_2317.html](http://www.mistopisy.cz/historie_sokolov_2317.html).

MORAVEC, Š. (2006): *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací.* In: Hirt, Tomáš a Jakoubek, Marek. (eds.): „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 11-69.

NĚMEC, J. et al. (2010a): *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření.* Brno: Masarykova univerzita.

NĚMEC, J. a kol. (2010b): *Výzkum zaměřený na... Základní směry výzkumu katedry sociální pedagogiky* Pdf MU. Brno: MU.

Odhad online. cz. Znalecký ústav (2015).  
Dostupné z: <http://www.odhadonline.cz/>.

PERCY-SMITH, J. (eds., 2000): *Policy Responses to Social Exclusion. Towards Inclusion?* Buckingham: Open University Press.

PRŮCHA, J. (2012): *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál.

RABUŠIC, L. (2000): *Koho Češi nechtějí? O symbolické sociální exkluzi v české společnosti.* Sociální studia 5: 63–81.

ROOM, G. (1995): *Poverty and Social Exclusion: The New European Agenda for Policy and Research.* In Room, G. (eds.) Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion, Bristol, The Policy Press, s. 1–9.

ROOM, G. (1999): *Social Exclusion, Solidarity and the Challenge of Globalization.* International Journal of Social Welfare 8 (3): 166–174.

RŮŽIČKA, M. – LUPTÁK, L. (2013): *Těžební limity prolomeny: Extrakce ekonomického a politického kapitálu z romského ghetta,* In: L. Lupták et al., Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálnokapitalismu, Brno: Doplněk, s. 192–207.

RŮŽIČKA, M. – TOUŠEK, L. (2014): *Sociální exkluze: její prostorové formy a měnící se podoby.* In Šubrt, J. a kol. (eds.): Soudobá sociologie VI (Oblasti a specializace). Praha: Nakladatelství Karolinum, s. 117–141.

RŮŽIČKA, M. (2006): *Geografie sociální exkluze.* Sociální studia 2, s. 117–132.

RŮŽIČKOVÁ, J. et al. (2005): *Historický místopis obcí České republiky 1869 – 2005.* Praha: Český statistický úřad.

SEDLÁKOVÁ, L. (2002): *Proměny hranic v moderní společnosti: od marginality k marginalizaci, od inkluzivní k exkluzivní společnosti.* In Sirovátka, T. (eds.): Menšiny a marginalizované skupiny v České republice, Brno, Nakladatelství Georgetown, s. 25–37.

SILVER, H. (1995): *Reconceptualizing social disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion.* In Rodgers, G. – Gore, C. – Figueiredo, J. B. (eds.): Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses. Dostupné z: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/gerrypart1.pdf>.

SIROVÁTKA, T. – MAREŠ, P. (2006): „*Chudoba, deprivace, sociální vyloučení: nezaměstnaní a pracující chudí.*“ Sociologický časopis 42(4), s. 627-655.

STRAKOVÁ, J. (2010): „*Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání.*“, s. 92-108. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý (eds., 2010): Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).

STRAUSS, A. L. – CORBIN J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert.

SZTOMPKA, P. (2007): *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda.* Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.

ŠTREIT, J. (2006): *Jindřich Štreit: fotografie 1965-2005.* Praha: Kant.

TOUŠEK, L. (2006): *Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení.* In Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.): „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení, Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 288 - 321.

ÚMLUVA O OCHRANĚ LIDSKÝCH PRÁV A ZÁKLADNÍCH SVOBOD, ve znění Protokolů 11 a 14. Dostupné z: [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_CES.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf).

VESELÁ, M. – POSPÍŠILOVÁ, K. – MAZEL, M. – BALABÁNOVÁ, H. (2009): *Sociální vyloučení: Dobrá praxe a řešení. Manuál pro obce.* Praha: Společně k bezpečí o.s.



VESELÝ, A. – MATĚJŮ, P. (2010): „Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností.“, s. 38-90. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý (eds., 2010) *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

WALACH, V. (2014): *Where Only the 'Decent People' Live: The Gypsy 'Menace' and Forging a Neoliberal Utopia in a Czech Postsocialist City*. *Wschodnioznawstwo*, s. 71–88.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů, v pozdějším znění.

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

ZAPLETAL, L. (1969): *Geografie města Krnova*. Krnov: Městský národní výbor Krnov.



V příloze je přetištěno znění dotazníku pro Krnov. Dotazníky pro Sokolov byly identické s výjimkou formulace otázek odkazujících na konkrétní místní realie (otázky č. 15, 27, 41, 42).



**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě



Číslo dotazníku  
(Do tohoto okénka nic nepište)

## DOTAZNÍK

Dotazník, o jehož vyplnění Vás žádáme, vznikl v rámci výzkumného projektu Ministerstva školství, podpořeného Evropským sociálním fondem, Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.

Jednu z podstatných otázek, která nás zajímá, je, jak vnímáte problém sociálních bariér ke vzdělávání v jeho různých dimenzích. Zajímá nás také Vaše zkušenost s průběhem vzdělávání na Vaší škole ve vztahu k transformaci vzdělávací soustavy v roce 2008/2009 a snahou města o rovnoměrné rozdělení žáků se sociálním znevýhodněním do všech škol. Vyplnění dotazníku bude zajímavé nejen pro naše akademické bádání, ale také cennou zpětnou vazbou pro aktéry vzdělávací politiky.

### Vnímání problému sociálního znevýhodnění

**1. Jak byste vlastními slovy definoval/a sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání?**

.....  
.....  
.....  
.....

**2. Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími výroky?**  
(škála souhlasu od 1 do 4 s možností nevím, nedokážu posoudit) *(zakroužkujte číslo)*

• **Sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání se v naší škole téměř zcela překrývá s Romstvem.**

zcela souhlasím 1 2 3 4 zcela nesouhlasím N (nevím)

• **Počet romských a neromských žáků, kteří mají určitý sociální handicap, je přibližně vyrovnaný.**

zcela souhlasím 1 2 3 4 zcela nesouhlasím N (nevím)

• **Počet romských žáků se sociální nevýhodou ve vzdělávacím procesu je na naší škole menší než počet ostatních sociálně znevýhodněných žáků.**

zcela souhlasím 1 2 3 4 zcela nesouhlasím N (nevím)

• **Podstatná většina romských žáků je zároveň sociálně znevýhodněných.**

zcela souhlasím 1 2 3 4 zcela nesouhlasím N (nevím)

**3. Je pro Vás problematické u většiny konkrétních žáků určit (rozhodnout), zda jsou Romové nebo nejsou?** *(zakroužkujte číslo)*

rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne

**4. Hraje dle Vašeho soudu v problematice sociálního znevýhodnění ve vzdělávání podstatnou roli adresa (místo bydliště)?** *(zakroužkujte číslo)*

rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne

**5. Jak byste popsal/-a sociální znevýhodnění ve vzdělání u žáků z neromského prostředí (dochází-li k němu)?**

.....  
.....  
.....

### **Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a žáků z romského etnika**

**6. Jaký daný cíl ve vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí považujete za naplnitelný, realizovatelný? (škála od 1 do 6 s možnostmi nevíím) (zakroužkujte číslo)**

- **Dokončení základní školy bez opakování ročníku.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)
- **Dobrá příprava na přijímací zkoušky na střední školu.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)
- **Vytvoření dobrého vztahu žáků ke škole, který se projeví také v přístupu k výchově vlastních dětí.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)
- **Podpora hodnot, které jsou stěžejní pro život v této společnosti.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)
- **Dosažení výučního listu.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)
- **Dosažení maturity.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)
- **Dosažení vysokoškolského vzdělání.**  
snadno naplnitelný cíl 1 2 3 4 5 6 nereálný cíl N (nevím)

**7. Existuje podle Vás určitý počet sociálně znevýhodněných žáků, od kterého se již velmi ztěžuje pedagogovi průběh vzdělávání v dané třídě? Pokud existuje, kolik je to dětí? (zakroužkujte)**

Existuje ano ne  
Počet .....

Pokud jste odpověděl/a ano, zkuste popsat, proč je těžší zvládnout ve třídě sociálně znevýhodněné žáky. Jak dochází k jejich narušování chodu třídy?

.....  
.....

**8. Jak podle Vás ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků mohou pomoci následující kroky? (na škále od 1 do 6 s možnostmi nevíím) (zakroužkujte číslo)**

- **Přípravná třída základní školy**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)
- **Asistent pedagoga**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Programy zaměřené na doučování**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Programy zaměřené na volný čas dětí**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor)**  
zásadní pomoc 1 2 3 4 5 6 zbytečná pomoc N (nevím)

- **Jiné .....**

**9. Jak často se s těmito kázeňskými problémy setkáváte při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? (zachyťte na škále od 1 do 7) (zakroužkujte číslo)**

- **Záškoláctví** velmi často 1 2 3 4 5 6 7 vůbec
- **Šikana** velmi často 1 2 3 4 5 6 7 vůbec
- **Agresivita, rvačky** velmi často 1 2 3 4 5 6 7 vůbec
- **Krádeže** velmi často 1 2 3 4 5 6 7 vůbec
- **Drzost, nerespektování autority** velmi často 1 2 3 4 5 6 7 vůbec
- **Vulgární vyjadřování** velmi často 1 2 3 4 5 6 7 vůbec
- **Jiné (uveďte)**

**10. Liší se povaha kázeňských problémů sociálně znevýhodněných žáků a žáků z běžného sociálního prostředí? (zakroužkujte)**  
ano, zásadně ano, v menší míře ne neumím odpovědět

**11. Jaký je podle Vás obvyklý výsledek ve vzdělávání velmi talentovaného žáka z romského etnika? (zakroužkujte) Pokud zvolíte odpověď jiné, uveďte jaké.**  
výuční list maturita vysokoškolský diplom jiné .....

12. Kolik procent romských žáků, které jste vzdělávali, dle Vašeho odhadu složilo maturitní zkoušku?

13. Co podle Vás způsobuje horší školní prospěch žáků z romského etnika? (škála od 1 do 7) *(zakroužkujte číslo)*

Žáci z romského etnika mají horší prospěch    ano    ne

• **Vrozené dispozice**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Vliv vrstevníků**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Horší sociální a ekonomické podmínky rodiny**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Nemožnost rodičů pomoci dětem s přípravou**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Nízká motivace dětí**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Nezájem rodičů o školu**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Rizikové chování a sociálně-patologické jevy v okolí (kriminalita, drogy...)**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

• **Životní způsob romského etnika**

nemá žádný vliv    1    2    3    4    5    6    7    má zásadní vliv

14. Jak souhlasíte s danými výroky charakterizujícími přístup romských rodin ke škole? (na škále od 1 do 6 s možností nevíím) *(zakroužkujte)*

• **Většina romských rodin nemá zájem o vzdělávání svých dětí a se školou spolupracuje pouze díky nátlaku ze strany školy a státu.**

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

• **Menší část romských rodin si uvědomuje důležitost vzdělání a spolupracuje se školou.**

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

• **Nezájem romských rodin o školu souvisí se skutečností, že často ani dosažení kvalifikace neznamená pro Roma získání pracovního místa.**

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

• **Kvalitní komunikace ze strany pedagogů s romskou rodinou může zlepšit její vztah ke škole.**

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

**Transformace vzdělávací soustavy**

15. Jak hodnotíte transformaci školské soustavy, která proběhla v roce 2008/2009, kdy došlo ke zrušení školy nám. Míru. (na škále od 1 do 6 s možností nevíím) *(zakroužkujte číslo)*

nezažil/-a jsem

zcela bez problémů    1    2    3    4    5    6    spojenou s množstvím problémů    N (nevím)

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

16. Co byly podle Vás největší problémy této transformace, byly-li nějaké? (odpovídejte pouze tehdy, pokud jste v době transformace pracovali jako učitelé na některé základní škole v Krnově)

.....

.....

.....

.....

17. Jak hodnotíte myšlenku, že by romští žáci měli být rovnoměrně rozděleni do jednotlivých škol, aby se předešlo vytvoření segregované základní školy zastoupené výlučně Romy? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevíím) *(zakroužkujte číslo)*

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

18. Je podle Vás vhodné, aby existovala škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit? *(zakroužkujte číslo)*

zcela souhlasím    1    2    3    4    5    6    zcela nesouhlasím    N (nevím)

19. Jaké jsou podle vás hlavní pozitiva a negativa pro rodiče, žáky, pedagogy transformačních kroků? U hodnocení pozitiv a negativ pro rodiče a žáky můžete zvlášť odlišit dopady na žáky a rodiče romské a neromské.

Pozitiva pro pedagogy:

.....

.....

Negativa pro pedagogy:

.....

.....

Pozitiva pro žáky:

.....

Negativa pro žáky:

.....

.....

Pozitiva pro rodiče:

.....

.....

Negativa pro rodiče:

.....

.....

**20. Přispěla dle Vašeho soudu transformace k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevíím) (zakroužkujte číslo)**

velmi přispěla 1 2 3 4 5 6 neměla vliv N (nevím)

nepřispěla, zhoršila

**21. Snížila podle Vás transformace počet sociálně znevýhodněných žáků přeřazených na základní školu praktickou? (zakroužkujte)**

ano ne nevíím

**22. Jak velký podle Vás měla transformace vliv na fungování vzdělávací soustavy v Krnově? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevíím) (zakroužkujte číslo)**

velký vliv 1 2 3 4 5 6 žádný vliv N (nevím)

**23. Napadá Vás nějaký komentář k zmiňované transformaci (i pokud jste ji osobně nezažil/-a)?**

.....

.....

.....

.....

.....

### **Situace ve vzdělávání v současnosti**

**24. Jak hodnotíte nyní klima ve Vaší škole? (zachyťte na číselné škále od 1 do 7)**

(zakroužkujte číslo)

velmi dobré 1 2 3 4 5 6 7 velmi špatné

**25. S jakými nejčastějšími stížnostmi rodičů se setkáváte (myšleno rodičů ze všech společenských skupin)?**

.....

.....

.....

**26. Do jaké míry dle Vašeho soudu dochází k pozitivní spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve třídách kde učíte? (zachyťte na číselné škále od 1 do 7) (zakroužkujte číslo)**

ve velké míře 1 2 3 4 5 6 7 prakticky vůbec

**27. Jak hodnotíte projekt doučování dětí Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevíím) (zakroužkujte číslo)**

velmi přínosný 1 2 3 4 5 6 zcela zbytečný N (nevím)

**28. Cítíte, že cílené doučování, jak nyní probíhá v Krnově Vám jako učiteli poskytuje podporu? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevíím) (zakroužkujte číslo)**

poskytuje mi velkou podporu 1 2 3 4 5 6 neposkytuje mi žádnou podporu

N (nevím)

**29. Jste pro to, aby projekt zaměřený na doučování byl zachován? (zakroužkujte)**

rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevíím

**30. Co by dle Vašeho soudu pomohlo situaci ve vzdělávání na Vaší škole, potažmo v základním školství v Krnově?**

.....

.....

.....

**31. Jaký je podle Vás kladen důraz na vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků oproti dalším skupinám, které vyžadují specifický přístup? (zakroužkujte)**

srovnatelný menší větší nevíím

**32. Existuje nějaká skupina (skupiny) žáků, která potřebuje specifický přístup ve vzdělávání, ale není na její vzdělávání kladen v Krnově dostatečný důraz?**

.....

.....

.....

33. Jste-li třídní učitel/-a, nebo učitel/-a na prvním stupni, kolik máte Romů ve třídě?

.....

34. Kolik je dle Vašeho odhadu romských žáků ve škole?

.....

Na závěr bychom Vás rádi požádali při zachování naprosté diskrétnosti o několik údajů ke statistickým účelům.

### **Osobní charakteristiky**

35. Kolik let vykonáváte pedagogickou praxi?

.....

36. Kolik let vykonáváte pedagogickou praxi na této škole?

.....

37. Jaká je Vaše pozice na škole?

(V případě vedoucí pozice zaškrtněte dle pedagogické činnosti) *(zakroužkujte)*

učitel na 1. stupni    učitel na 2. stupni    neučitelská pozice    učitel přípravného ročníku

38. Pohlaví: *(zakroužkujte)*

muž    žena

39. Vzdělání: *(zakroužkujte)*

středoškolské                      vysokoškolské magisterské  
vysokoškolské bakalářské    vysokoškolské doktorské (Ph.D.)

40. Uvedte prosím Váš věk:

.....

41. Bydlíte v Krnově? *(zakroužkujte)*

ano    ne

42. Učíte na škole: *(zakroužkujte)*

Dvořákův okruh    Smetanův okruh    Žižkova    Jánačkovo nám.

**Děkujeme Vám za spolupráci.**

**Seznam rozhovorů realizovaných v první fázi výzkumu**

Rozhovory využité při analýze ve 4. kapitole

Město	Typ respondenta	Existence nahrávky	Existence protokolu	Délka rozhovoru	Datum rozhovoru
Krnov	úředník MÚ	ne	ne	přibližně 60´	4. 7. 2014
Krnov	výzkumník	ne	ne	přibližně 60´	12. 9. 2014
Krnov	ředitel školy	ne	ano	přibližně 40´	19. 9. 2014
Krnov	ředitel školy	ano	ano	45´	19. 9. 2014
Krnov	ředitel školy	ano	ano	30´	24. 9. 2014
Krnov	ředitel školy	ano	ano	30´	1. 10. 2014
Krnov	koordinátorka projektu v nno	ne	ano	přibližně 30´	8. 10. 2014
Krnov	učitel doučování v nno	ano	ano	50´	8. 10. 2014
Krnov	úředník MÚ	ano	ano	60´	23. 10. 2014
Krnov	koordinátorka projektu v nno	ano	ano	25´	23. 10. 2014
Krnov	učitel doučování nno, učitel na ZŠ	ano	ano	30´	23. 10. 2014
Krnov	ředitel školy	ano	ne	50´	24. 11. 2014
Krnov	koordinátorka projektu v nno	ano	ne	40´	24. 11. 2014

Zdroj: Autoři

Město	Typ respondenta	Existence nahrávky	Existence protokolu	Délka rozhovoru	Datum rozhovoru
Sokolov	Konzultant	Ano	ne	45´	23. 10. 2014
Sokolov	ředitel školy	Ano	ne	50´	24. 11. 2014
Sokolov	koordinátorka projektu v nno	Ano	ne	40´	24. 11. 2014
Sokolov	Zástupkyně ředitele	Ano	ne	55´	31. 10. 2014
Sokolov	zástupkyně ředitele pro 1. stupeň, výchovná poradkyně	Ano	ne	45´	31. 10. 2014
Sokolov	ředitel školy	Ano	ne	30´	31. 10. 2014
Sokolov	ředitel školy	Ano	ne	30´	31. 10. 2014
Sokolov	ředitel školy	Ano	ne	40´	31. 10. 2014
Sokolov	vedoucí odboru školství MěÚ Sokolov	Ne	ano	přibližně 45´	31. 10. 2014
Sokolov	ředitel školy	Ano	ne	50´	24. 11. 2014
Sokolov	koordinátor projektu v nno	Ano	ne	60´	30. 3. 2015
Sokolov	pracovník oddělení sociální prevence, odbor sociálních věcí	ano	ano	50´	30. 3. 2015
Sokolov	koordinátorka projektu v nno	Ano	ano	40´	31. 3. 2015

Zdroj: Autoři



# PŘÍLOHA Č. 3

## Přehled rozhovorů použitých při analýze v kapitole 6

### Rozhovory využitě v 6. kapitole provedené v Krnově

Charakteristika informanta	Existence nahrávky	Existence protokolu	Délka rozhovoru
Úředník MÚ v oblasti školství	Ne	Ne	přibližně 60´
Výzkumník	Ne	Ne	přibližně 60´
Ředitel školy	Ne	Ano	přibližně 40´
Ředitel školy	Ano	Ano	45´
Ředitel školy	Ano	Ano	30´
Ředitel školy	Ano	Ano	30´
Koordinátorka projektu v NNO	Ne	Ano	přibližně 30´
Učitel doučování v NNO	Ano	Ano	50´
Úředník MÚ v oblasti školství	Ano	Ano	60´
Koordinátorka projektu v NNO	Ano	Ano	25´
Učitel doučování NNO, učitel na ZŠ	Ano	Ano	30´
Ředitel školy	Ano	Ne	50´
Koordinátorka projektu a sociální pracovnice v NNO	Ano	Ne	40´
Ředitel praktické a speciální školy s dvěma pedagogy	Ano	Ano	60´
Úředník MÚ v oblasti sociální	Ano	Ano	45´
Pracovnice Agentury pro sociální začleňování	Ano	Ano	60´
Pracovnice pedagogicko-psychologické poradny	Ne	Ano	Přibližně 60´
Pedagog na 1. stupni	Ano	Ano	40´
Pedagog na 1. stupni	Ano	Ano	40´
Skupinový rozhovor s pedagogy na 2. stupni	Ano	Ano	60´
Skupinový rozhovor s rodiči v soc. vyloučené lokalitě	Ano	Ano	60´
Pedagog na 2. stupni	Ano	Ano	30´
Skupinový rozhovor s pedagogy na 2. stupni	Ne	Ano	Přibližně 45´
Skupinový rozhovor s rodiči	Ano	Ano	30´

Zdroj: Autoři

### Rozhovory využitě v 6. kapitole provedené v Sokolově

Charakteristika informanta	Existence nahrávky	Existence protokolu	Délka rozhovoru
Lokální konzultant Agentury pro soc. začleňování	Ano	ne	45´
Ředitel školy	Ano	Ne	50´
Koordinátorka projektu v NNO	Ano	Ne	40´
Zástupkyně ředitele	Ano	Ne	55´
Zástupkyně ředitele pro 1. stupeň, výchovná poradkyně	Ano	Ne	45´
Ředitel školy	Ano	Ne	40´
Vedoucí odboru školství	Ne	Ano	přibližně 45´
Ředitel školy	Ano	Ne	50´
Skupinový rozhovor s rodiči	Ano	Ano	60´
Skupinový rozhovor s rodiči	Ano	Ano	60´
Skupinový rozhovor s pedagogy	Ano	Ano	60´
Skupinový rozhovor s pedagogy	Ano	Ano	60´

Zdroj: Autoři

The publication describes the results of transformation of the school systems in two towns: Krnov and Sokolov. It is grounded in various data and strives for their mutual complementarity and triangulation. The case study of these towns describes and evaluates the changes that were made, it compares their course and results in both concerned towns. The problem, which is in the centre of attention in both towns, is a problem of education of socially disadvantaged pupils. And this is in relation to the reduction of social selectivity of the education system. The publication describes the changes that were made in both towns and also identifies the examples of good practice, which might inspire other towns which would be willing to or rather would be forced to implement similar changes within the local education system. Next, it points out the problematic points and problematic situations for which it is useful to be prepared. The case study design enables to depict, in a relatively faithful way, the complex problem of transformation of the education system, which involves various groups of participants and brings a series of miscellaneous short-time as well as long-time impacts, together with intended and unintended effects. It is all in situational uniqueness of place and time of a small town with its local peculiarities.

After the introduction of the monograph, the publication defines the conceptual and methodological bases of the research. The theoretical bases represent the concepts of social exclusion and education reproduction. Next, the both towns are described from the point of view of their historical development, socio-demographic characteristics, characteristics of socially excluded areas and individual school system. A comparison of historical background and basic socio-demographic characteristics showed that although both towns are geographically very remote, they are quite close to each other from the point of view of social structure and social development. Next, the transformation, which took place in both towns, is described. In both towns, the school with a high concentration of pupils from socially excluded areas (mainly Romani) was dissolved, and a new distribution to existing schools, according to catchment area, took place. The main motivation of the transformation

is also identical, it was an economic situation of the education system associated with decrease of number of children at schools. In both towns, the inclusive motives may be traced back in transformation measures, nevertheless this motivation was stronger in the case of Krnov, or rather, this motive has been a part of systematic education policy of Krnov for a longer time. The distribution to all schools was more even in Krnov, while in Sokolov, the pupils from the dissolved school were distributed mainly to two from total five primary schools of Sokolov, while other schools acquired no more than only individual pupils. The reasons for Sokolov relocation stemmed, to a considerable extent, from a geographical position of a dissolved school but also from a fact that even distribution of the load was not among the priorities of the transformation implementers.

Furthermore, the publication depicts the perspective of individual participants of the transformation process and education on the basis of the carried out questionnaire survey and conducted interviews. When evaluating the transformation, the findings are to a considerable extent based on capturing of subjective attitudes and expert estimates made by Krnov and Sokolov participants, mainly pedagogues and parents but also other participants (representatives, representatives of departments of municipal authorities, non-profit organizations workers, researchers, local consultants of Agency for Social Inclusion etc.). The publication identifies the barriers in educational process as well as examples of good practice in both towns. The relatively better evaluation of transformation in Krnov is related to a greater acceptance of the situation by both parents and pedagogues, which may be, to some extent, attributed to the effect of time that has elapsed since transformation, but neither content side of transformation steps can be ignored. The attitudinal indicators of empirical research show greater successes of transformation from the perspective of inclusion in Krnov, which can be expressed, contrary to Sokolov, e.g. by smaller declared tension in interethnic relations (perception of education of Romani, who constitute the substantial part of socially disadvantaged pupils, is loaded less emotionally), or by a fact that contrary to Sokolov, the status quo is accepted more positively and there is also a greater belief

in some inclusive steps (programmes of remedial lessons, work with children's parents, work of assistant of the teacher) and in positive results of transformation in education of socially disadvantaged pupils. Although here, the effect of time, which can be controlled with difficulty, comes into play, the substantial factor, according to the authors, is the fact that the participants who occurred in Krnov, who can be described as social innovators, were able to find the solution to problems by a trial-and-error method on the basis of openness to perception of the problem in its cultural and social contexts. Thanks to it, here the inclusive motive (next to economic and pragmatic motives) was appearing in the transformation more significantly and was linked to the previous efforts of the town. At the same time, the wider support for transformation steps was managed to be found.

The experience with the efforts to eliminate, or to weaken to be more precise, the social selectivity of the school system in both Krnov and Sokolov shows that it is not an easy goal but the experience from both towns show that it is not an impossible goal. The examples of good practice include even distribution of potentially "problematic" pupils to schools and individual classes in the school network, which prevent (real or perceived) disadvantages of a part of pedagogical staff of a concerned town. Next, the preparation for new pupils should, if possible, lay in positive attitude and "putting in the mood", and the preparation should be done through previous common meeting activities of the merged groups. The cooperation which appears to be important is the cooperation of the non-profit organizations providing the remedial lessons and arranging the free-time activities for the children in socially excluded areas or areas with higher concentration of socially disadvantaged pupils and their catchment schools, and the assistants of teacher who actively contact the families of the pupils according to the needs of school.

According to the authors of the publication, it is necessary to perceive the individual success at school as a result of systematic collective effort. The "individualist" ideology may fortify the social selectivity of the school

system. Also, it is essential to admit and realize the objective barriers of the education which the socially disadvantaged pupils (no matter what nationality they are) have. Some examples of good practice identified in the carried out research are associated with awareness of the dissimilarity of these conditions by relevant participants and as well as with some wider dimensions of education.

# ROZŠÍŘIT ŘEČIŠTĚ HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému  
v Krnově a v Sokolově

*Dušan Janák, Martin Stanoev a kolektiv  
(Kateřina Tvrdá, Václav Walach, Miroslav Pilát, Lubomír Hlavienka)  
Foto: Jindřich Štreit*

*Opava 2015*

Návrh obálky: Petr Janáček  
Grafické zpracování a sazba: Dorota Lubojacká  
Jazyková korektura: Vladimír Pfeffer  
Překlad anglického resumé: Jana Bortlíková  
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě. Fakulta veřejných politik  
Tisk: X-MEDIA servis, s. r. o.  
Vydání první

ISBN 978-80-7510-188-4





INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ