

# PROCES VZDĚLÁVACÍ INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE

## Srovnání dětí s poruchami učení a romských dětí: pohled „odjinud“

Alison Closs<sup>\*)</sup>

Přeložil: Daniel Štech

### Souhrn

Tento článek je osobním pohledem skotské pedagožky na téma vzdělávací inkluze a systémového vzdělávacího znevýhodnění postihujícího dvě skupiny dětí v České republice, a to romské děti a děti s těžkými, hlubokými a komplexními problémy s učením. Zabývá se také diskusemi a vývojem v Československu (a později v České republice), jenž, doufejme, povede k větší inkluzi těchto dětí do vzdělávání. Článek hledá hlubší příčiny konkrétních podob dosavadního průběhu inkluze v českých zemích. Přispěvek také odkazuje na teorii vzdělávání a na vývoj v západní Evropě, zejména ve Skotsku. Autorka soudí, že až dosud v České republice inkluze probíhala v případě obou skupin dětí odlišně, nicméně že je stále a bude i nadále v obou případech výrazně ovlivňována:

- historickými a kulturními faktory života v českých zemích včetně těch, které se vztahují k českému vzdělávacímu systému obecně,
- změnami v českém politickém, sociálním a ekonomickém životě v průběhu minulých deseti let,

- způsobem, jakým čeští politici a tvůrci či administrátoři vzdělávací politiky vnímají vzdělávací potřeby těchto dvou skupin,
- širšími mezinárodními souvislostmi, do nichž se ČR vřadila.

### Autorčina osobní poznámka

Do bývalého Československa jsem se poprvé dostala v roce 1980 pod záštitou Britské rady. Jako učitelka a badatelka v oblasti speciální pedagogiky ve Skotsku jsem měla v úmyslu pokusit se porovnat a kriticky posoudit metody a praxi v obou zemích. Do Prahy a do Čech jsem se od té doby vracela každoročně, obvykle dvakrát až třikrát za rok, abych navštívila školy – speciální i standardní (*mainstream* – *pozn. překl.*) – a abych si vybudovala síť profesorů a osobních kontaktů v oblasti vzdělávání, které využívám k formálním i neformálním setkáním a k diskusím. Tato síť zahrnuje pedagogy a výzkumníky z Univerzity Karlovy v Praze, úředníky z ministerstva školství a státních institucí, členy nevládních organizací a mnoho jednotlivců – profesiónálů, ale též rodičů a dětí. Četba přeložených

<sup>\*)</sup> Autorka je docentkou katedry studia rovných příležitostí a speciální pedagogiky Univerzity v Edinburgu.

oficiálních dokumentů a článků v periodickém tisku mi navíc vytváří užitečné pozadí, zatímco pokračující série výzkumných návštěv na standardních i speciálních školách zajišťuje vazbu na praxi.

V roce 1989 došlo v Československu k „sametové revoluci“. Téhož roku jsem opustila učitelskou praxi a přijala místo pedagožky a výzkumnice na Institutu vzdělávání Moray House (dnes Pedagogická fakulta Univerzity v Edinburhu). Odpovědnost za oblast vzdělávání učitelů a za výzkum rovnosti vzdělávacích šancí a v oboru speciální pedagogika zvýraznila můj zájem o vzdělávání v českých zemích, které byly a jsou i nadále vnímány jako potenciální partner Evropského společenství. Po roce 1989 se zjednodušilo navazování recipročních vztahů a dialogu s českými odborníky, kteří mají možnost cestovat do Skotska, což vedlo k větší vzájemné otevřenosti.

Konkrétní zaměření neformální studie předložené v tomto článku bylo původně vyvoláno mým stanoviskem k rovnosti šancí a práv jedinců při zkoumání toho, jak je zajištěno vzdělávání v rámci Velké Británie. Během posledních deseti let kritizovaly výzkumné zprávy a články na skotském vzdělávání následující nedostatky:

- nedostatečný a diskriminující přístup k hodnocení, a disproportionální zastoupení dětí z etnických menšin v Glasgowě na některých typech speciálního vzdělávání (Curryn aj. 1991),
- řadu diskriminačních a segregáčnických praktik vůči kočovným skupinám (včetně Romů) v přístupu ke školnímu vzdělávání po celém Skotsku (Jordan 1994),
- potíže a šikanu zažívané na skotských školách žáky z uprchlického prostředí (Stead et al. 2001),
- dlouhodobé vyřazení dětí a mladých lidí se sociálními a emočními potížemi a s problémy v chování ze standardního

vzdělávání (Lloyd; Padfield 1995),  
- potíže, které zažívají rodiny usilující o další vzdělávání dětí s chronickou anebo zhoršující se lékařskou diagnózou (Closs; Norris 1997).

Takovýto seznam nedostatků rozhodně nemůže ve Skotsku vést k uspokojení, nicméně Čechy by také neměl uklidňovat. V obou zemích existují evidentní oblasti diskriminace a nedostatku rovných vzdělávacích příležitostí, s nimiž je třeba se vypořádat. Budeme-li chtít, můžeme se od sebe vzájemně učit ve chvíli sice bolestném, nicméně absolutně nutném procesu nápravy těchto skutečností. Názory příležitostného zahraničního návštěvníka mohou vždy být odmítnuty nebo přehlíženy. Stejně tak ale mohou být i pozitivně využity, oceníme-li vyšší míru jejich objektivitu a jsme-li ochotni akceptovat určitý nevyhnutelný stupeň neznalosti detailů systému, kultury a charakteristických zvláštností země, která není a nikdy nemůže být jeho vlastní. Věřím, že čtenáři zvolí druhý přístup k mému textu.

## Úvod

Během svých dřívějších návštěv Československa v letech 1980 až 1989 jsem se blížila k zaměření na dva konkrétní jevy, které mi zprvu byly záhadou. Proč bylo tolik romských dětí umístěných ve zvláštních školách a proč tolik romských dětí v době výuky evidentně netrávilo čas ve škole, ale na ulicích? A kde byly děti s těžkými a komplikovanými poruchami učení? Ve škole jich bylo zjevně velmi málo. Cítila jsem, že se skutečně musím zamyslet nad výrokem Komenického, který mi byl často citován:

„*Otázkou je, zdali i slepi, hluší a zaostali (tedy ti, kteří se něčemu nemohou přiměřeně naučit vinou organické nezpůsobilosti) mají být vzděláváni. Na to odpovídám: Jen ne-člověk může být vyloučen z lidského vzdě-*

lávání... Jelikož vždy existuje přístup k myslící duši, světo musí mít přístup, kam jen to je možné.“

(Pampaedia, Praha)

Mnoha dětem s hlubšími potížemi s učním se však nedostávalo vůbec žádného vzdělání – považovali je tedy snad Češi za „ne-lidi“?

Ještě více mě zaujala publikace samotného Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:

„*Podle Školského zákona z roku 1960 musí... všechny děti s mentálními, smyslovými nebo tělesnými postižením a všechny sociálně nepřizpůsobivé děti... získat povinné základní a sekundární vzdělání“ (Speciální vzdělávání v Československu, V. Šimůnková; J. Prokeš (Eds.). Praha: MŠMT, 1987).*

Některé romské děti však nedosahovaly vůbec žádného vzdělání, i když vinou vlastních absencí. Většina pak ani nedokončila základní vzdělání, ani nenastoupila ke vzdělávání sekundárnímu.

Zarážející byla též relativní absence českých psaných či ústních rozborů této abnormální situace. Tento stav naznačoval určité smíření se s některými aspekty *statu quo* a určitou dobu přetrvával. Ani M. Černá, během prvních let po politických změnách klíčová česká osobnost při navazování kontaktů mezi východní a západní Evropou v problematice lidí se speciálními potřebami, se v jinak velmi obsáhlé kapitole vytykující obtížné úkoly, které čekají na učitele – speciální pedagogy, nezmiňuje o romských dětech na speciálních školách (1995). Ačkoliv se Černá zabývá rozšířením vzdělávacích služeb pro děti a dospělé s problémy s učním, nezmiňuje fakt, že řada dětí s hlubšími problémy s učním je stále z jakéhokoliv vzdělávání vyloučena.

## Různá pojetí „inkluzí“

Vzdělávací inkluze představuje problematické a nejasné vymezené téma (Wilson 2000, Dyson; Millward 2000, Farrell 2001). Existují přinejmenším dvě koncepcie vzdělávací „inkluzí“, často dnes v České republice uplatňované současně. První koncepcie „přivádí ke vzdělávání“ děti, které z něj byly dříve vyloučeny. Znamená to, že je respektováno právo každého dítěte na vzdělání, zpravidla ve standardní nebo speciální škole, v případě nouze i doma nebo v nemocnici. K této koncepci přiznání nároku na vzdělání všem se jak Česká republika, tak Velká Británie (tedy i Skotsko) zavázaly přijetím Konvence OSN o dětských právech.

Ve Skotsku bylo tohoto cíle takřka dosaženo (*školským Školským zákonem z roku 1975 a celý proces byl završen Zákonem o standardech na školských školách z roku 2000*, kterým se malému počtu dětí ve zdravotnických zařízeních a pobývajících doma, neschopných školní docházky ze zdravotních důvodů, konečně dostalo *statutárního* práva na mimoškolní vzdělávání bez ohledu na místo jejich pobytu. Ve skutečnosti tuto praxi již o své vůli prováděla většina školských úřadů. Ve Skotsku tedy není žádná dítě ve vzdělávání. Je také třeba zdůraznit, že žádné dítě nežije v ústavu, ale že i velmi silně postižené děti žijí ve vlastní rodině, případně v pěstounské rodině, již se navíc dostává podpory, nebo v pečovatelském středisku rodinného typu.

I když v České republice, jak tvrdí Garbiolo aj. (1997), „existuje takřka úplná shoda v tom, že všechny děti mají právo na vzdělání“, dřívější pokusy zavést legislativu, která by všechny děti prohlásila za „vzdělávacelné“ a mající nárok na vzdělání, selhaly. Počet dětí vyloučených či „vyňatých“ ze vzdě-

lávání na základě jejich vážného stavu nebo špatného zdraví, podle statistik ministerstva školství pro školní rok 1998/99 jde o 188 dětí, se jeví nízký. Úplností a průkazností čistě statistických údajů se budu zabývat v další části tohoto textu. Avšak i v případě, že tento údaj *opravdu* odpovídá skutečnosti, jde o stav, kdy stále dochází k inkluzi některých dětí.

Druhá koncepce inkluze, v jejímž rámci *všechny* děti z jedné oblasti navštěvují stejnou místní standardní školu a jsou *společně* vzdělávány přiměřeně ke svým zájmům, schopnostem a nadání, je poměrně nedávnou reakcí na různorodost žáků. Na různorodosti samotné nic nového není: na školách ve všech zemích se vždy vyskytovaly děti s poruchami, přistěhovalci a etnické menšiny, nadání a méně nadaní žáci. Většina zemí zahrnuje převážnou část dětí do jediného vzdělávacího systému, i když některé, jako Velká Británie, znají jak veřejné, tak placené soukromé školy. Mnoho zemí uplatňuje systém, který zahrnuje různé typy škol, do kterých jsou děti přidělovány různými způsoby. Často výběrem na základě míry schopnosti, zejména na školách sekundárního stupně vzdělávání, někdy na základě zájmu žáka nebo rodičovské volby, případně kombinací těchto způsobů, jak tomu je v dnešní České republice. Ve Skotsku není systém soukromých škol dostatečně rozvinutý a je omezen zejména na dvě největší města, zatímco systémem veřejných škol je rozsáhlý, zahrnuje a vzdělává většinu dětí ve třídách, kde jsou žáci s velmi různými schopnostmi. Ti jsou sekundárním stupni vzdělávání rozděleni do zájmových či prospěchových oddělení („setting and streaming“), zatímco na primární škole jsou rozděleni do různých skupin v rámci jedné školní třídy.

V minulém století měly takovéto vzdělávací systémy obvykle ještě doplněk v podobě speciálních škol, které vzdělávaly děti, jež

podle názoru odpovědných osob buď vyžadovaly dodatečnou, nebo specializovanou pomoc při učení anebo které zkrátka byly ostatním, standardním typům škol na obřích (Tomlinson 1982). Jak ve Skotsku, tak v České republice existují speciální školy a v menší míře i speciální třídy. Ve Skotsku tvoří žáci na speciálních školách a třídách 1,1 % všech žáků, v České republice je to 3,7 % (oba údaje pocházejí z vládních statistik pro rok 1998/99).

Zdá se, že „inkluzivní vzdělávání“ – vzdělávání všech dětí společně – je dnes vnímáno jako poziitivnější řešení, které je v souladu se sociálním etosem naší doby charakterizované rozvinutější sociální, morální a filozofickou kulturou. Pro pedagogickou teorii i praxi jde rozhodně o náročnější koncepci než v případě první koncepce inkluze jako přiznání práva na vzdělání všem. V České republice se zatím jedná jen o dosud neaplacená práva, stejně jako, v menší míře, na většině území Skotska, a to navzdory tvrzením o závaznosti Prohlášení ze Salamanky (UNESCO 1994).

Ve Skotsku nyní od přijetí *Zákona o standardech na školách* z roku 2000 existuje v případě dětí se zvláštními potřebami také institut „předpokladu inkluze“ do standardních škol. To znamená, že v době, kdy se děti dostanou do předškolního až školního věku (4,5–5,5 roku), jsou zapsány do své místní standardní školy, pokud rodiče nepožádají o speciální vzdělávání nebo pokud školský úřad jasně neprokáže jednu z následujících skutečností:

- škola neodpovídá schopnostem a nadání dítěte,
  - jeho zařazení by neumožňovalo účinné vzdělávání ostatních dětí, nebo
  - vedlo by k nadměrným veřejným výdajům.
- Legislativa zároveň stanovuje, že „se předpokládá, že takovéto okolnosti nastanou

pouze výjimečně“. Nadále bude existovat několik speciálních škol a tříd pro relativně malé počty dětí, u nichž *nebudou* inkluze považována za vhodnou, a také pro případ rodičovské volby. Mezery v tomto proinkluzivním zákoně se jeví jako značné, nicméně ten zaručuje, že postup školských úřadů bude pozorně sledován a ty, kterým se nepodaří snížit počty dětí ve speciálních školách nebo oddělených třídách, budou tento stav muset zdůvodnit v parlamentu.

Legislativa a dosavadní vývoj v České republice také usnadnily větší inkluzi jak dříve vyřazených dětí, které vstupují do speciálních škol (jejichž počet významně vzrostl), tak dětí, které by dříve navštěvovaly speciální školu a dnes navštěvují školu standardní. Často s podporou psychologa a speciálních pedagogů, kteří působí ve speciálně pedagogických centrech a poradnách. Jak ale tyto dva procesy inkluze konkrétně zasáhly obě zkoumané skupiny dětí v České republice, děti s těžkými, kombinovanými a komplexními poruchami učení a děti romské? V následujících třech částech svého článku budu zkoumat tyto inkluzivní procesy uplatňovaných u obou těchto skupin a vyslovím hypotézy týkající se klíčových faktorů, které k těmto procesům přispívaly, nebo jim bránily.

Ještě než k tomu přistoupím, není od věci ve stručnosti zvážit možný vliv dramatických politických změn po roce 1989 na vývoj ve vzdělávání. Pohled „zvnějšku“ může opět postrádat sofistikovanost „domácí“ analýzy. Mnohé vzdělávací podněty, které se objevily a zakořenily v České republice a které se budujaly, nebo neuspěly, mají ovšem také svou zdařilou či neúspěšnou minulost v západní Evropě, takže cizinci s nimi mohou mít relevantní zkušenosti a přispět jimi do diskuse. Strivens (1986, s. 195) nás varuje, že:

„*když probíhají ve společnosti dramatické změny, občas dochází k tomu, že vytváření vzdělávacího systému provází rétorika,*

*která obsahuje velmi jasné vyjádření sociálních, morálních a politických hodnot“.*

V Československu (a později v České republice) byly změny čtené a rychlé. Všeobíhající a idealistické Občanské forum bylo nahrazeno tržně kapitalistickým přístupem Klausovy ODS, následováno dočasnou Tovašského vládou a později vládou Zemanaovy ČSSD ve spolupráci s Klausem. Změny na ministerstvu školství byly tak četné jako přísun různých vzdělávacích impulzů, zaváděných urychleně a pouze částečně. Stejně tak nastala reforma osnov, rozvoj pedagogiky více zaměřené na dítě, proběhlo uzákonění práva rodičů na volbu školy, zavedlo se decentralizované řízení škol, proces privatizace a specializace škol, dřívější výběr žáků pro víceletá gymnázia atd.

Přinejmenším autorce tohoto článku připadá, že dramatické změny v české společnosti neumožnily, aby se v rámci vzdělávacího systému jakožto celku vytvořila soudržná představa o sledovaných hodnotách a z nich vyplývajících opatřeních. Vláda, MŠMT, školské úřady i jednotlivé školy byly předmětem různých, dříve nepoznaných vnitřních i mezinárodních tlaků, které byly pochopitelně občas odmiány jako vnější zasahování. Nezdá se, že by jednotlivé vlády ve své koncepci a při rozdělování zdrojů dávaly vzdělání prioritou. Některé společenské-politické trendy nicméně měly výrazný dopad na vývoj ve vzdělávání obou mnou sledovaných skupin dětí.

## Směřování k inkluzi dětí s těžkými, kombinovanými a komplexními poruchami učení do speciálních škol

Vládní statistika pro rok 1990 uvádí čtyři pomocné školy pro děti s vážnými

poruchami učení. Nadto existovalo dvanáct pomocných tříd přičleněných ke zvláštním školám pro děti s mírným mentálním postižením. Pro děti s kombinovanými a komplexními vadami neexistovala žádná škola. 890 dětí a mladých lidí ve věku od 3 do 18 let bylo v plné ústavní péči a dalších 10 607 denně nebo týdně docházelo do pečovatelských institucí, z nichž většina tehdy neměla pro děti žádnou specifickou vzdělávací funkci. Nejvyšší počet dětí též zůstal doma, bez přístupu ke vzdělání. Péči o ně zajišťovali rodiče, jiní příbuzní nebo pečovatelé.

Počet tříd pomocné školy byl k 30. 9. 2000 dle výkaznictví 563 ve 249 školách a učilištích (pomocné školy, zvláštní školy, praktické školy, příp. odborná učiliště, v nichž tyto třídy existují. Výbavenost mnoha těchto škol vychází ze srovnání se západoevropskými školami velmi dobře (Teplá 2001)). Dále existují tři vzdělávací instituce sekundárního stupně vzdělávání pro mladé lidi s komplexními a těžkými vadami. Ministerstvo školství také finančně podporuje učitelství sbor pracující v ústavech sociální péče a uskutečňující vzdělávací programy pro děti a mládež. Rozvoj a zvyšování kvality vzdělávání jsou pro tyto děti a mladé lidi velmi důležité. Jak a proč k němu došlo?

Ihned po politických změnách v roce 1989 se díky Občanskému fóru a celonárodnímu fóru ze znovu nabyté svobody vytvořila atmosféra, v níž se nic nezdálo nemožné. Vytvořily se a byly schváleny rodičovské natílkové skupiny. Asociacím spojujícím rodiče a profesionály, jako například Psychopedické asociaci, Autistické asociaci a dalším občanským organizacím bylo nejen umožněno vyjádřit dlouho potlačovanou rodičovskou zlobu a frustraci nad nedostatkem vzdělání pro jejich děti. Tyto skupiny též vytvářely vzdělávací návrhy a programy. Oživené církve se do tohoto procesu také zapojovaly. Byly otevřeny nové speciální školy a třídy. Jedna dosud

existující, původně soukromá škola byla dokonce otevřena v budově místního ústředí Komunistické strany Čech a Moravy.

V polovině devadesátých let existovalo 17 speciálních škol a více než 120 speciálních tříd. Na zavádění soukromých škol byly vynaloženy velké prostředky, včetně financí, pro učitele pracující s žáky s kombinovanými, komplexními poruchami anebo vadami. Časem samozřejmě muselo dojít k omezení této velkorysé podpory, protože systém se ukázal jako náchylný k manipulaci ze strany škol usilujících o optimalizaci svých rozpočtů, aniž by ve skutečnosti vůbec přijaly nějaké děti s nejzávažnějšími poruchami. Tyto nové školy ve větší míře než dříve těsně spolupracovaly s „novou garniturou“ úředníků na ministerstvu školství, kteří tento vývoj velmi podporovali. Stávající pomocné školy a třídy pro děti s mírnými až těžkými poruchami učení byly pobízeny k přijímání dětí, jejichž poruchy učení byly komplexní a kombinované. Nádace dobré vůle Olgy Havlové upoutala pozornost médií, byť poněkud sentimentální, na děti s tělesnými i kognitivními vadami a poruchami. Podobnou roli sehrála podpora poskytnutá americkou velvyslankyní Shirley Temple Black.

Ač to vše bylo obdivuhodné, nebylo by spravedlivé tvrdit, že vývoj v této oblasti byl naprosto bezproblémový. Česká vláda (1993) prosřednictvím Rady zástupců organizací zdravotně postižených občanů vypracovala plán na omezení negativních dopadů postižení. I když bylo možné jej přivítat, byl jednoznačně výrazněji zaměřen na tělesná a smyslová postižení než na kognitivně vzdělávací potíže, zejména komplexní a hluboké povahy. Toto přehlížení bylo částečně vyváženo spoluprací na vzdělávacích kurzech organizovaných Univerzitou Karlovou v Praze a Americkým židovským výborem společného rozdělování zdrojů (American

Jewish Joint Distribution Committee), která se zaměřila na postoje, práva, přístupy a multiprofesní spolupráci v oblasti poruch učení. To vedlo přinejmenším u zainteresovaných profesionálů, ba dokonce i u obecné veřejnosti ke snaze zlepšit služby všeho druhu v duchu pojetí lidských práv, a nebylo výrazem pouhého lidského soucitu, byť jakkoliv cenného.

Stále však neexistovala legislativa zakotvující právní práva na vzdělávání všem, a „vzdělávatelnost“ byla obvykle definována s ohledem na schopnost jedince nabytí způsobilost v triviu: čtení, psaní a počítání. Pro mnoho dětí s vážnějšími problémy s učením ovšem toto trivium a náročnost osnov na speciálních školách zakotvených v zákoně, tak jako jiné české osnovy, spíše vytvářely překážky odpovídajícímu vzdělání, než aby ho usnadňovaly. Až v neďávných letech došlo k tomu, že přípravné třídy pro pomocné školy umožnily jak vytvoření pružnějšího typu osnov zaměřených na „dovednosti pro život“, tak prodloužení doby školního vzdělávání. Úroveň vědomostí a vzdělání učitelů, které by je připravily na práci s nejzávažněji a kombinovaně postiženými žáky, byla nízká a mladí učitelé se často museli při získávání informací a vytváření nových metod práce s dětmi, které nebyly dříve zařazeny do vzdělávacího systému, spoléhat sami na sebe. Největší nadšenci takto ovládli alternativní a augmentační komunikaci, praxi „ohleduplného vyučování“ a přístupy tzv. těsné interakce (Watson 1993).

Ministerstvem zřízená speciálněpedagogická centra, která poskytovala radu a podporu jak rodičům, tak učitelům dětí s poruchami učení, se často více soustředila na děti s mírnými až středně těžkými poruchami spíše než na děti s poruchami těžkými, hlubokými a komplexními. I když je nutno poznamenat, že poměrně nedávná a původně soukromá iniciativa, Centrum pro alternativ-

ní a augmentativní komunikaci, dnes zajišťuje profesionálně pokročilé služby, a to navzdory nízkému rozpočtu a široké sféře působnosti. Nakonec existovaly starosti s tím, že se některé ze soukromých škol, po určité době fungujících, ocitly v potížích při zajišťování zdrojů na své financování. Některé se navrátily pod státní křídla, aby si zajistily další existenci.

Vzdělávání dětí v ústavech sociální péče také není vždy jasné, a to ani v případě, kdy jsou v nich zaměstnávání speciální pedagogové. Výše uvedené nedostatky v pojetí inkluze dětí vyložených nebo omluvených ze školy (188 dětí) se ve skutečnosti mohou týkat většího počtu dětí, než uvádějí statistiky. Některé stacionární a denní ústavy sociální péče totiž nezajišťují dostupnou vzdělávací nabídku všem dětem. Rigidní a poněkud zastaralé myšlení pokud jde o definování a měření schopnosti a potence dětí, o němž budu hovořit později v souvislosti s romskými dětmi, může vést vychovatele i pedagogy k podceňování potenciálu rozvoje jednáni a učení u ústavních dětí, i když je pochopitelné toto učení kvantitativně mnohem méně rozsáhlé a kvalitativně jímé považovat než u nadanějších dětí. Také se zdá, že počty dětí v ústavech nepoklesly o tolik, o kolik bylo možné doufat, zřejmě proto, že podpora dětí a jejich rodin při domácí péči nedostačuje k tomu, aby z ní učinila reálnou alternativu. Skotská zkušenost ze sedmdesátých, osmdesátých a devadesátých let, tj. z období deinstitutionalizace, ukazuje, že poptávka po místech v ústavech poklesla a nakonec vymizela, až když byla rodičům poskytnuta dostatečná finanční i praktická podpora, včetně dopravy na denní vyučování ve školách mimo ústavy a občasně odlehčující pomoci v péči o jejich děti.

Celkově se však v České republice situace ve vzdělávání dětí s těžkými, hlubokými a komplexními poruchami učení podstatně

zlepšila. Pravda, nárůst v poskytování vzdělávání nastal výlučně v rámci speciálně vzdělávacího sektoru, s minimálními náznaky toho, že by české základní školy byly ochotny nebo připraveny přijmout žáky s vážnějšími kognitivními poruchami či komplexním postižením. Je zajímavé, že i ve Skotsku, kde je legislativa k inkluzi vstřícná, mnoho rodičů, mají-li volbu mezi speciální školou a otevřenou standardní školou, nadále volí speciální vzdělávání. Konzultace s řadou rodičů uskutečněné pro potřeby Skotského parlamentu ukazují, že rodiče svou volbu opírají o to, zda škola může zajistit:

- že schopnosti a potenciál jejich dítěte budou zhodnoceny individuálně odpovídajícím vzděláváním,
- že jejich speciální vzdělávací potřeby budou uznány a uspokojeny přiměřeně vzdělanými učiteli, za odpovídajících podmínek a přiměřenými metodami,
- že vzdělávání bude probíhat blízko domova, pokud možno ve škole v místě bydliště,
- že jejich děti budou v bezpečí, sociálně dobře zařazené a spokojené.

Některé skotské školské úřady vidí cestu vpřed v malých podpůrných základech uvnitř standardních škol, které umožní dětem získat nejmenší zkušenost se standardní školou, ale i speciální podporu, a to se všemi žáky normální třídy, tak s žáky zařazenými do této podpůrné jednotky. Takovýto systém nabízí flexibilitu i podporu, které mohou být užity na míru dětem s celou škálou potřeb. V současné době patří mezi největší úkoly vzdělávacího systému v České republice zaředit učání „vzdělavatelosti“ všech, pokročit v deinstytucionalizaci této služby a upevnit vědomí, že děti s vážnými a komplexními vadami a výraznými individuálními problémy potřebují ještě lepší, poutavější a inovativnější učitele s kvalitním a rozmanitým zázámem a podporu mnoha dalších profesio-

nálů ve spolupráci s rodiči. Zdá se, že existuje dost důvodů domnívat se, že jde o zvládnutelný cíl, na jehož dosažení by mohla být Česká republika hrdá.

### Směřujeme ke standardním školám i pro romské děti?

Labyrint statistik a kvazistatistik, protichůdných tvrzení, zpráv a protizpráv o velkém počtu romských dětí na zvláštních školách svědčí o vysoké míře emocí a o kontroverzi, jež tento problém vyvolává. Jestliže bylo naléhavě třeba zaměřit na toto téma pozornost, je nyní zároveň zapotřebí klidného zvážení, jaké mohou být konstruktivní cesty, abychom se pohybovali kupředu.

V roce 1991 se odhadly procenta žáků z celé žákovské populace, kteří navštěvovali zvláštní školy pro děti s mírnými poruchami učení, pohybovaly mezi 4–5 %. Z tohoto počtu bylo 25–100 % Romů (v závislosti na místě, okrese, regionu), ač v celkové populaci představovali Romové pouze 2,5 % osob. Údaje o zvláštních školách a o ústavních zařízeních pro děti se sociálními a emočními poruchami, s poruchami chování a pro dětské delikventy vyvolaly podobné znepokojení vzhledem k odhadu, že 70–90 % z těchto žáků/chovců tvořili Romové. Od té doby již není statistika ve školství týkající se etnických menšin vedena způsobem, který by umožňoval jasné určení procentuálních údajů pro děti, které se jeví – druhým a zejména personálu vzdělávacích zařízení, učitelům a spolužákům – „jako Romové“. Český zákon o menšinách dává jednotlivcům právo vyjádřit svou etnickou identitu, i když k diskriminaci může vést právě vnímání etnické identity ze strany druhých. Monitorování a rozbor statistik se též nejsnáze rozpoznávají některé formy diskriminace, zejména systémová, „institucionální zvaná diskriminace“ (viz níže). Zároveň se tak nejsnáze určí cíle pro její nápravu. Úřed-

speciálního vzdělávání a označovat ji jen jako mechanismus sociální kontroly určitých etnických skupin, které nezapadají do dominantní kultury střední třídy, jelikož někteří žáci zřetelně potřebují speciální pomoc a měli by z ní prospěch. Pokud jsou ale takto zařazovány disproporční počty členů určitých skupin, je třeba zodpovědět případ problémů. Rovněž je důležité nezarážovat žáky do takového péče omylem, když by jejich vzdělávacím zájmům lépe posloužila standardní škola.“

Ač byla tato slova napsána jako obecná teoretická rada, v kontextu Anglie a Walesu, pro něž jsou určena, se vztahují k černým studentům afro-karibského původu, kteří byli po mnoho let statisticky nadměrně zastoupeni ve speciálním vzdělávání, zejména na školách, jež odpovídají českým zvláštním školám, a také ve školách pro děti se sociálními a emočními problémy a poruchami chování. Tento obraz se v nedávné době změnil (Gillborn; Gipps 1996), zejména pokud jde o dívky, ale stále vyvolává řadu znepokojení a nabízí několik analogií s romskými žáky v České republice. Nedávná publikace (Richardson; Wood 2000) popisuje celou škálu programů vytvořených s cílem snížit vzdělávací znevýhodnění dětí patřících k britským etnickým menšinám.

Odkaz Gippsa a Murphya na „disproporční zastoupení“ dětí etnických menšin ve zvláštních školách a na nutnost, aby „standardní škola lépe sloužila jejich vzdělávacím zájmům“ byl právě tím faktorem, který podnítil Evropské centrum pro práva Romů (1999) k podpoře skupiny dvanácti romských dětí a jejich rodičů při zahájení soudní pře s pěti řediteli škol v Ostravě, s ostravským školským úřadem a s ministerstvem školství. Žaloba je vinila z chybného zařazení žáků do speciálního vzdělávacího systému, z poškozování žáků docházkou do speciálních škol, a tím vyvolanou sociální stig-

ni ministerstva školství veřejně odhadli, že nejméně 50 % romských dětí je stále na zvláštních školách, školách, jež byly původně ustaveny pro děti s lehkými až středně těžkými kognitivními poruchami.

Britská komise pro rasovou rovnost nabídl následující definici institucionalizovaného rasismu. Jde o „organizační struktury, postupy, a procesy, jež mají za následek nepravdělivé a méně rovné zacházení s etnickými menšinami, často bez úmyslu a neuvědomovaně“ (Richardson; Wood 2000, s. 34). Toto je užitečná definice, která přiznává absence úmyslu diskriminovat zbraňuje instituce zátěže obvinění ze zlé vůle v případech, kdy jejich úmysl byl dobrý. Mohla by také někdy být aplikována na jiné typy diskriminace, například v případě postižených osob. V mnoha případech může samozřejmě být diskriminace úmyslná.

Údaj o 50 % romských dětí na zvláštních školách byl v rozhovoru pro Hospodářské noviny (22–24. října 1999) zpochybnován ministrem školství Eduardem Zemanem, který tvrdil, že údaj nemůže být vyšší než 30 %. I kdyby tomu tak ovšem bylo, bylo by to stále hluboce znepokojivé. Ministerská statistika pro školní rok 1998/99 uvádí, že 3,7 % všech žáků školního věku navštěvuje speciální školy, a že 2,9 % všech dětí navštěvuje zvláštní školy. Oba tyto údaje jsou vyšší než ve většině evropských států, kde se na speciálních školách nachází 1–2 % dětí. Ve Skotsku je například ve speciálních školách nebo třídách 1,1 % dětí předepsaného školního věku. Z těchto žáků speciálních škol je 40 % na skotských obdobách zvláštních škol, zatímco srovnatelný český údaj hovoří o 69 %, což je o poznání vyšší údaj – a velkou část z nich tvoří právě Romové.

Gipps a Murphy (1994, s. 82) přitom varují:

„Je důležité příliš nejednodušovat kritiku zařazování žáků z etnických menšin do

matizací, ze snížení příležitosti k rozvoji vinnou specificky navržených osnov (Švarcová 1998) a ze snížení následných příležitostí k sekundárnímu vzdělání a k nalezení zaměstnání. I když Ústavní soud žalobu zamítl, zároveň konkrétně nasměroval pozornost státu k těmto otázkám a možná zaoštlí zájem vlády o problém, který byl ve skutečnosti časovanou bombou tikající již od doby dlouho před politickými změnami. Rytmus jejího tikotu se ovšem po roce 1989 zrychlil.

Na počátku devadesátých let došlo k několika pro Romy pozitivním krokům. Romům se dostávalo stále podpory prezidenta Havla, ač se zdálo, že časem ztrácí na účinnosti. Byla založena Romská občanská iniciativa (ROI) a Listina základních práv a svobod dala etnickým menšinám právo na komunikaci v jejich vlastních jazycích a na vzdělávání ve vlastním jazyce, čímž byli Romové uznáni za oficiální národní etnickou menšinu. Do přípravy učitelů byl zařazen základní kurz úvodu do romské kultury a byly připraveny podmínky pro vyučování Romů. Na Univerzitě Karlově v Praze však toto vzdělání získávali studenti speciální pedagogiky určení pro práci na speciálních školách. Je evidentní, že takové vzdělání je pro učitele na speciálních školách nutné, ale potřeba vychovávat i učitele standardních škol pro práci s romskými žáky zjevně nebyla na Pedagogické fakultě prioritou. Magistrské studium romských studií na Univerzitě Karlově naštěstí vyprodukovalo řadu vysoce kvalifikovaných a kompetentních mladých profesionálů z celé škály akademických disciplín (antropologie, filologie, sociálních studií), kteří se výrazně angažovali v prospěch Romů a kteří dále působili svým vlivem v celé řadě pozic, které zastávali, včetně pozic ve školství, v sociálních službách a v nevládních organizacích.

Dvě skupiny tříletých speciálních paralelních tříd pro romské žáky na standardní zá-

kladní škole v Praze byly zachovány z dob minulého režimu, i když jejich úspěchy byly očividně podceňovány, málo analyzovány a špatně popsány. Pro děti, které nespĺnily podmínky zápisu do základní školy, včetně mnoha romských dětí, byl otevřen systém přípravných „nulových“ tříd. Jak paralelními speciálními třídami, tak „nulovými“ třídami se budu zabývat níže.

V roce 1994 se sešla skupina romských a českých profesionálů zabývajících se vzděláváním romských dětí a z této skupiny vznikla v roce 1996 nevládní organizace Nová škola. Nová škola propagovala myšlenku romských učebních asistentů ve třídách, kteří by působili jako kulturní i jazykoví mediátoři (Svob-Dokč 2000) a jako opora pro romské žáky, jejich rodiny a jejich neromské učitele. Program pro jejich školení a umístění do škol se značným počtem romských žáků začal se zpožděním, které způsobilo zastavení subvencí ze strany vlády. (Tomuto vývoji se věnuji dále.) Nová škola se též zabývala školením učitelů, kteří pracovali s romskými žáky, čímž jim dala příležitost setkat se a vyměňovat si zkušenosti a získat aktuální poznatky z oblasti multikulturního a protirasistického vzdělávání. Otevření první soukromé základní školy pro romské děti v Ostravě bylo mezníkem, široce vnímaným jako jedna z cest kupředu, i když taťka určitě ne jediná. Open Society Fund subvencoval řadu pozitivních programů. Ty byly ale někdy koncipovány *ad hoc*, jako krátkodobé a systematický přístup k zajišťování smysluplného vzdělání pro romské děti byl nedostatečně koordinován.

Proti těmto pozitivním krokům působili i negativní síly a bariéry. Zdá se, že naproti větší veřejnosti a řada, možná i větší, učitelů soudila, že romské děti představují „zvláštní případ“, obecně jsou vnímány jako „defektní“ a jako „problémové“. „Být Rom“ jako by samo o sobě již vyjadřovalo problém

nebo zahrnovalo celou řadu problémů – systému vzdělávání zprvu nebyla příliš připisována vina. Existovalo nulové nebo jen velmi malé povědomí o nutnosti multikulturní a antirasistické výchovy ve školách. Progressivní a bojovné organizace učitelů jako NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání) a PAU (Přátelé angažovaného učení) vytvářely kampaně za reformu existujícího rigidního vzdělávacího systému, osnov a přístupů k výuce a učení. Přístupy více zaměřené na dítě, které prosazovaly (NEMES 1991), by bezpochyby romským žákům prospěly, nicméně zdá se, že samy tyto organizace přednostně neidentifikovaly konkrétní zkušenosti romských žáků a nezabývaly se jimi.

Standardní školy nadále v převážné většině nebyly otevřené a povědomí o otázkách dětských práv, o pozitivních přístupech k chování žáků, o způsobech práce s rozdílnými žáky a o postupech proti šikaně bylo malé. Šikana, urážky a izolovanost byly běžnou zkušeností romských dětí. Konec bezplatných jídel a bezplatných školních obědů, i když byly připuštěny výjimky z placení v případě sociální potřeby, nevyhnutelně způsobil v prvním případě vytvoření bariér pro účast mnoha romských dětí na předškolní výchově a ve druhém případě vedl k tomu, že se vyskytlo více hladových romských dětí, které nebyly schopny věnovat své práci ve škole.

Absence romských dětí v předškolním vzdělávání byla možná hlavní proměnnou příležitostí pro jejich rozvoj a mnoho času bylo stráveno diskusí nad tím, kdo je za tento stav vinen. Poukázvalo se přitom zejména na romské rodiče, namísto úsilí situace dětí konstruktivně řešit. Existuje mnoho literatury o tom, jak zajistit dobré rané vzdělávání (Fraser 1997, Straj-Blatchford 1994): víme, že musí začít co nejdříve – ve dvou nebo třech letech, musí zahrnovat rodinu

jako partnera a musí probíhat po několik let, dokonce i během školního vzdělávání. V případě bilingvních žáků by ideálně mělo probíhat v mateřském jazyce nebo s oporou o mateřský jazyk při výuce druhého jazyka.

Bohužel, toto se jen málo uplatňuje v případech jednorodinných „nulových“ či přípravných tříd, které začínají ve věku šesti let a bez partnersví s rodiči, i když romští asistenti, jsou-li v nulových třídách zařazeni, se mohou vztahu rodina-škola věnovat. Průzkumy potvrzují, že „rozsahem malé a opožděné“ programy vedou jen k malému zlepšení, a že ani tyto malé pokroky se nedaří udržet. Dokonce v průzkumu samotného českého ministerstva školství (1994) se objevilo, že nulté třídy byly „pro zajištění následného úspěchu na základních školách nedostatečné“. Dvě skupiny „paralelních tříd“ ustavených pro romské děti za komunistického režimu byly organizovány tak, že malé třídy romských dětí intenzivně pracovaly se stejným učitelem po první tři roky školní docházky, pro čtvrtý rok pak byly zařazeny do širších integrovaných tříd. Tyto třídy se zdály efektivní, ne proto, že byly segregované, ale spíše proto, že splňovaly další kritéria pro úspěšné rané vzdělávání, tj. personální kontinuitu, malý počet žáků ve třídě, přítomnost schopných a nadšených učitelů, kteří si byli vědomi standardů a tempa, jichž žáci muse-

li pro reintegraci dosáhnout, aplikovali rozmanitější a aktivnější metody učení a dbali na dobré vztahy rodina-škola. Opakovat segregaci by bylo rasově diskriminující a z hlediska vzdělávání neproduktivní – výzkumy ukazují jen malý nebo žádný zisk ze „selektivních“ procedur, zejména v případě malých dětí, které, zdá se, mají více potíží s učením a které mohou těžít z podpory a příkladu nadanějších vrstevníků (Bennett; Dunn 1994, Harlen; Malcolm 1997). *Všech-ny* děti by nicméně ve svých raných školních letech těžily z obdoby těchto malých,

inspirativně vedených tříd na nesegregovaném a neselektivním základě.

Školy vykazovaly málo porozumění pro případy, kdy děti nemají jako mateřský jazyk češtinu, nebo dokonce nemají – jak se občas stává u romských žáků, jejichž rodiče přišli například ze Slovenska nebo z Maďarska – kvalitně zvládnutý žádný jazyk, který by plyně ovládaly. Školy ani nedocenily ohromný globální vzdělávací přínos bilingvismu (Thomas; Collier 1997). Romští studenti, z nichž ne všichni hovoří romsky lépe než jejich žáci, jsou pozitivněm obohacením školních tříd, z něhož teži jak romští, tak neromští Češi. Jejich přítomnost by však neměla odvádět pozornost od nutnosti zajistit dětem s nejistou znalostí mluvené a psané češtiny skutečné kvalitní a trvalou bilingvní podporu od učitele češtiny jako dalšího jazyka. Téma vzdělávání v romském jazyce, zejména dětí, jejichž rodiče nejsou romskými mluvčími, je jedněmi obhajováno (Uhl 1998) a jinými vnímáno jako opatření vhodné, nicméně problematické (Hüb-schmannová 1991).

Životní realita většiny – ale zdaleka ne všech – romských rodin, a dnes i menšího počtu neromských Čechů potýkajících se s novým kapitalistickým systémem, jaký představuje třeba nezaměstnanost, je charakterizována výrazným socio-ekonomickým znevýhodněním. Takové životní okolnosti mohou též ohrožovat jejich fyzické a duševní zdraví, sociální strukturu rodiny i možnosti přijímat vzdělání. Existuje hegemonický postoj k těm, kteří jsou závislí na sociálních dávkách nebo se uchylují k fungování v šedé ekonomice – jsou totiž považováni za nedostatečně z hlediska kompetencí a morálky. Phillips (1999, s. 14) tvrdí, že důraz na rovné příležitosti v kontextu „rozdlí“ typu rasa, postžení, gender, „vytlačí dřívější otázky ekonomické rovnosti“ a že nyní musí být dána priorita rozvíjení tématu rovných pří-

ležitosti v ekonomické oblasti. Takový názor má souvislost s typem vzdělání, které má být těmto lidem poskytováno, a s rolí škol ve společnosti, ať už v České republice nebo ve Skotsku. Dyson poukazuje na to, že koncept „sociální inkluze“ se více zaměřuje „... na problémy marginalizace, odcizení a vyloučení ze zaměstnání – nikoliv na speciální potřeby nebo poruchy jako takové. Představuje jiné pojetí toho, co znamená být „zařazen“ – pojetí, které se více týká nabývání nezbytných dovedností, přežití na kompetitivním trhu práce a aktivní účasti na participativní demokracii“ (Dyson, 2001, s. 28). Většina toho, nebo skoro vše, bylo o romských dětech a dospělých v České republice známé, jak při pohledu „z vnějšku“, tak „zevnitř“, což ukázala Zpráva Českého helsinského výboru (1996) i vládní široce koncipovaná Bratinkova zpráva (1997) i příložený průzkum veřejného mínění. Bratinka zvolna koncipoval takový přístup k rozvoji inkluzivnější společnosti pro všechny Čechy, Romy i neromy, který měl být holističtější, víceborový a vícefaktorový. Ukázalo se ovšem, že v některých případech byly veřejné mínění a veřejné projevy k takovému přístupu silně antipatické. Téma vysokého počtu romských dětí na českých zvláštních školách bylo výrazným symptomem obecnějších negativních postojů, které se projevují také v dalších zemích ve vztahu k různým menšinám. Jednotlivé země jsou však v těchto záležitostech stále méně izolované: jsou pod tlakem mezinárodních ustanovení a legislativy, svázaný politickými a ekonomickými dohodami. Česká republika se ocitla pod tlakem ze strany UNICEF, aby konečně podpořila Konvenci OSN o právech dítěte, a ze strany Evropské komise, aby „uvedla věci do pořádku“ před vstupem do EU. Ohlas na Bratinkovu zprávu a na doporučení českého Ústavního soudu poté, co zamítl žalobu oštravských romských rodičů na systém

nižšímu tempu a nižším očekáváním, spřáteli se a cítí se přijati vrstevníky a učiteli, kteří po nich požadují méně. Není divu, že daný status quo není často zpochybňován profesionály, rodiči a dětmi, zejména pokud standardní systém není příliš přitažlivý.

Takový přístup ovšem nepředstavuje zvlášť dobrou psychologickou či pedagogickou praxi, ani není morálně obhajitelný, zejména v případech, kdy se ví, že děti jsou jim z hlediska vzdělávání znevýhodňovány. K poznání schopnosti dítěte a k vyslovení hypotéz o jeho potenciálu je třeba znát jeho zájmy a předchozí zkušenosti – a i tehdy se můžeme leckdy dočkat překvapení! V poněkud ambivalentním článku v Lidových novinách se Řičan (1998) zastává speciálních škol z důvodu jejich větší vhodnosti pro romské děti, což je prý, jak jinak, pro ně šťastnější řešení. Řičan se zaměřuje na výhody, jež romským dětem speciální vzdělávání poskytuje, přičemž uvádí jako argument (avšak do hloubky nezkoumá) nešťastná frustraci, které by mohly zažívat na standardních školách. Poznamenává, že některé romské děti jsou do speciálního vzdělávání zařazeny nevhodně, a správně navrhuje, aby byly psychology posuzujícími děti používány rozmanitější metody než jen testování. Mnoho dětí znevýhodněných nebo pocházejících z jiné kultury ve skutečnosti ve svém novém prostředí potřebuje především čas, aby začaly své znevýhodnění překonávat a aby příslušným profesionálům umožnily porozumět a vyhodnotit to, „odkud jsou“, dříve než dojde k rozhodnutí o jejich zařazení a než se psycholog odváží posoudit jejich schopnosti a potenciál.

Jeden právní spor Evropského centra pro práva Romů se zabýval speciálními školami s důrazem na jejich nevhodnost. Můj názor je, že se měl mnohem více zaměřit jednak na standardní školství a stávající vzdělávací praxi v něm, jednak na možnosti, jak ji uč-

nit přiměřenější výrazně širší škále dětí, než které vyhovuje v současné době. Přesto, jak podotýká Pařízek (1992), k dosažení tohoto cíle bude nutné nejen změnit systém a strukturu, ale též étos na školách, což je o poznání těžší úkol, který má opět svou obdobu ve Skotsku. Skotská vláda financuje Skotskou síť pro školní étos (internetová stránka [www.ethosnet.co.uk](http://www.ethosnet.co.uk)), aby v rámci svého úsilí o inkluzivnější společnost (srv. internetovou stránku [www.scotland.gov.uk/inclusion](http://www.scotland.gov.uk/inclusion)) umožnila skotským školám vytvořit příznivější i efektivnější prostředí pro všechny žáky.

K rozvinutí své inteligence a uplatnění svého potenciálu všechny děti potřebují a zaslouží si vzdělávací systém, který stává na tom, co znají a co dosud zažili, který jim důvěřuje a cení si jejich individuálnosti i z hlediska jejich kolektivní kultury, který je motivuje a nabízí jim nové a rozmanité učební zkušenosti. Český vzdělávací systém je svou povahou těžce vědomostní, extenzivní, náročný a nastavený pro většinovou kulturu. Pro mnoho schopných neromských českých žáků je vyrovnání s ním těžké i s podporou rodičů. Navzdory rodičovským a někdy i profesionálním obavám se cizinci zdá, že zde existuje hluboká nechuť zahrnout nebo významně změnit národné osnovy. Skoro se zdá, že zde existuje přesvědčení o tom, že přežít tyto požadavky představuje přestupový rituál nezbytný k tomu, aby se člověk stal „opravdovým Čechem“. Přesto mnoho žáků, většinou žáci romští, nedokáže úspěšně zakončit ani základní školu. S požadavky rigidních osnov je úzce provázán i frontální přístup k vyučování pro celou třídu. Má-li být systém, tj. osnovy a přístup k vyučování a učení, inkluzivnější, musel by být pružnější a více individuálně orientován.

7. dubna 1999 schválila Česká vláda rezoluci č. 279 navrhuující opatření, která měla různá ministerstva přijmout, aby zajistila in-

tegraci romské komunity do české společnosti. Rezoluce přislíbila žákům, kteří vyšší speciální školu, právo na doplnění základního vzdělání a na přístup k sekundárnímu vzdělání. Přislíbila též individualizovanou podporu romským žákům, kteří mají potíže s učením, zavedení menších pomocných tříd v prvních letech základní školy, pokračování v praxi přípravných a nulových tříd a navyšování počtu romských asistentů. Individualizovaná podpora by byla poskytována v rámci systému dočasných flexibilních nápravných tříd učitelů z dřívějších zvláštních škol.

Ač vítám některé aspekty této rezoluce, jakožto skotská pedagožka, jejíž země v roce 1978 přesně takovýto systém pomocných tříd učitelů z dřívějších zvláštních škol (SOED HMI's 1978), se mohu jen obávat o české romské i neromské děti, kterých by se tato konkrétní opatření týkala. Existuje riziko, že takovéto třídy zvolí pomalejší tempo a nižší požadavky, zejména pokud bude učitelský sbor sestaven z bývalých učitelů speciálních škol, kteří nemají natolik zažité požadavky standardních škol. Dále by tyto třídy mohly velmi rychle přestat být jen dočasné a staly by se pro velkou většinu svých žáků trvalým umístěním. Tyto třídy by se mohly snadno stát speciálními školami v rámci standardní školy, jakýmijsi „vnitřním exilem“ všem na očích. To se již stalo přinejmenším na jedné základní škole v oblasti s četnou romskou populací. Dle mého názoru to bylo dáno sice kladnými úmysly, ale nesprávným uvažováním. Třídy jsou dnes „odstupňovány“ v rané fázi školní docházky podle „schopností“ žáků, což vyústí v takřka výhradně romskou „spodní“ část a „vrchní“ neromskou část. Neromští rodiče to budou považovat za adekvátní ohodnocení schopnosti jejich dětí a za akceptovatelnou formu segregace, a na škole proto své děti ponechají.

Mnohem lepší je ovšem udržovat všechny děti v prvních letech v menších etnický

ního učení žáků založené na práci s žáky, rodiči a ostatními žákovými učiteli stávající krátkodobé a dlouhodobé cíle a úkoly, prositředky, které mají být použity atd.).

– pomoci při rozvíjení profesního povědomí a dovedností svých nespecializovaných kolegů v práci s dětmi se speciálními potřebami.

Model „plně servisních“ škol, který existuje v USA a ve Skotsku pod označením „Školy nového společenství“ – New Community Schools (Scottish Executive Education Department 1998) také může poskytnout inspiraci, pokud jde o povahu školy, která by mohla pomoci k zajištění nejen vzdělávání, ale též nezbytných zdravotních a sociálních služeb a dalšího vzdělávání dospělých. Stejně tak, jako by mohla pomoci i dětem a komunitám v situaci potenciálního socio-ekonomického a vzdělávacího znevýhodnění. Takto by mohly vypadat modely, které by byly výhodné i pro celou souborovou společnost, v níž mohou i privilegovaní a blahobytí negativně pociťovat nedostatek a jistotu izolaci ve svém životě.

Zatím se ovšem zdá, že problémy romských žáků v českém vzdělávacím systému nezmizely. U některých žáků se prostě jen přesunuly jinam, u dalších i nadále schází dostatečná podpora nebo flexibilita osnov. Vzdělávací a sociální inkluze romských dětí ještě rozhodně není zajištěna.

## Diskuse

I když se obě koncepce inkluze u obou zvažovaných skupin dětí liší a nejsou přímo srovnatelné, je přesto možné tvrdit, že pokrok dětí s těžkými, hlubokými a komplexními poruchami učení směrem k jejich inkluzi do speciálních škol byl podstatně snazší než pokrok při zařazování romských dětí do standardních škol. Proč je tento rozdíl tak výrazný?

Předkládám následující hypotézy: Děti s postižením jsou vnímány většinou v podobě pulci jako děti, které „patří k nám“, jako potenciálně „naše děti“, které jen neměly štěstí, zatímco romské děti jsou vnímány jako „oni“, ne jako opravdoví Češi. Dětem s postižením se dostalo pozitivního ohlasu v médiích, zejména zásluhou obdivovaných a respektovaných osobností veřejného života. Všichni, kdo jim pomáhali, navíc mohli mít „dobrý pocit“ z této pomoci. Naproti tomu romské děti a rodiče doprovázel horší mediální obraz „zlodějů a darebáků“ a ti, kteří jim pomáhali, riskovali, že se toto stigma vztáhne i na ně. Děti s postižením je relativně málo a jejich počet nevrstul – pro společnost nepředstavují žádnou hrozbu. Počet romských dětí roste a neromští Češi cítí obavu z budoucnosti, přičemž jejich obavy byly živěny zájmy rasistů i nezodpovědnými médii.

Církev se rychle a aktivně zapojila do práce s dětmi s postižením, ale zpočátku nedokázaly najít svou roli při práci s Romy. Nacionalistické a rasistické tendence, zjištěné používáním internetu a infiltrací mezinárodních sítí stavěly na přesvědčení Čechů rozšířeném krátce po politických změnách, že mohou konečně svobodně vyjadřovat, co chtějí, a to i tehdy, když jejich postoje obsahují etnický zaměření a násilí. Obecně je rozšířeno přesvědčení, že Romové byli za komunismu „protěžováni“, pokud jde o bydlení a zaměstnanost, zatímco postižené děti byly neprávem „uzavřeny“ před společností. Uvedený názor zvýšil pravděpodobnost, že se veřejné mínění po politických změnách obrátí na opačnou stranu a odmítne jakýkoliv pokus stávající vlády opakovat „chyby“ komunistů a podporovat větší inkluzi Romů.

Rodiče i odborníci také poměrně jednotně podporovali děti s postižením. Naproti tomu rodiče romských dětí byli sami v ne-

výhodné pozici a měli málo schopností a sebedůvěry, aby se spojili a vedli druhé – a většina neromských Čechů nebyla připravena jim naslouchat. Objevili se postižení lidé, kteří jsou předními představiteli veřejného a uměleckého života a kteří slouží jako vzory toho, čeho mohou postižení dosáhnout. Romů, kteří dosáhli takového uznání, bylo méně a ani tobo zaslouženého uznání se jim vždy nedostávalo.

Pro vzdělávání odlišných dětí s různými speciálními potřebami i pro přípravu jejich učitelů již dříve existovaly vzdělávací struktury a podpůrné systémy, které umožnily snadné šíření nových systémů. Zdá se, že některé romské děti potřebovaly spíše odlišnou konceptualizaci (pojetí) celého vzdělávacího systému. To ovšem představovalo velkou výzvu odvaze a představitivosti tvůrců vzdělávací politiky. Univerzitní podpora inovovanému vzdělávání odborníků pro plnění těchto nových úkolů v práci s oběma skupinami dětí přišla v obtížné době. Univerzity samy se „inovovaly“, financí bylo málo a ani jedna z obou oblastí neslibovala vysoký status nebo pravděpodobnost přílání subvencí zvnějšku. Mnoho učitelů nemělo v prvních letech po změnách přístup k odlišnému myšlení ve světě a neexistovala dostatečná flexibilita při financování v této oblasti, která by přilákala zkušenější české nebo zahraniční učitele. Některé univerzity se ale těchto úkolů chopily s větším nadšením než jiné.

Děti s těžkým postižením ovšem byly „přitažlivější“ pro charitativní fondy, zpočátku vyvolaly zájem i v zahraničí a vznik místních nevládních organizací. To se během deseti let změnilo s tím, jak se romská problematika dostávala do popředí. Nicméně sympatie a partnerský vztah k Romům se stále zdá být české veřejnosti cizí. To se zpočátku projevovalo také v přijímání studentů učitelství a učitelů. Úroveň učitelů, kteří dnes působí

v přípravných „nultých“ třídách však napovídá, že zde existuje základna oddaných odborníků, kteří se mohou s úkoly poprat a těžit z diversity populace. Bylo by pro ně povzbuzující a bylo by skutečnou investicí do budoucnosti České republiky, kdyby podmiňky práce učitelů odpovídaly velikosti jejich angažovanosti tak, jak to prosadil např. Skotský parlament, když jim zvýšil mzdy, reguloval objem jejich práce a prosadil požadavky na jejich celoživotní profesní vzdělávání.

Opatření zajišťující vzdělávací inkluzi se tedy jeví jako příznivější pro děti s těžkými a kombinovanými vadami než pro romské děti. To vnímám jako tvrzení spíše faktické než morální, jako výrok, který vyžaduje zásahy do vzdělávacího systému ze strany vlády, státní správy i odborníků. Potřeby obou skupin dětí jsou ale takového rázu, že za ně nemůže být vyloučně zodpovědný jen školní systém. Existuje opravdu potřeba soustavného víceoborového a meziresortního úsilí a rozvoje pozitivních vztahů s rodiči, které by jim umožnily stát se jejich skutečnými partnery. To ale není jednoduché – ani ve Skotsku, ani v České republice!

### Závěr

Žádné dvě země (a jejich obyvatelé) nemohou být natolik stejné, aby mohly snadno kopírovat vzory ze vzdělávacího „šatníku“ toho druhého bez podstatné kritické selekce a následné úpravy každého vypůjčeného prvku a bez možnosti event. úplně zavrhnutou prvky další. Věřím, i přes odlišnosti naší historie a pravděpodobně i některých našich čtností a nectostí, že Česká republika a Skotsko mají dost společného, aby vzdělávací dialog a výměna poznatků mezi nimi byly užitečné. Vím, že jsem se během návštěv České republiky naučila mnoho cenného. Můj komentář k českému vzdělávacímu systému a k tomu, jak slouží dvěma vy-

braným skupinám dětí, byl zčásti kritický. Doufám ale také, že vyjádřil sympatie a ocenění úsilí a významných počínů mnoha odborníků, včetně těch, kteří se podílejí na školské správě a vzdělávání učitelů, a ocenil úsilí a počiny učitelů a žáků v českém školství.

### Literatura:

- BENNETT, N.; DUNN, E. *Managing Classroom Groups*. London: Simon and Schuster, 1994.
- ČERNÁ, M. Challenges for teacher education: Towards meeting students' special educational needs from a Czech Republic perspective. In P. Mitter; P. Daunt (Eds.). *Teacher Education for Special Needs in Europe*. Londýn: Cassell, 1995, s. 1–126.
- CLOSS, A.; NORRIS, C. *SCRE Spotlight 35, Enabling the education of pupils with medical conditions*. Edinburgh: SCRE, 1999.
- CURNYN, J.; WALLACE, I.; KISTAN, S.; McLAREN, M. Special educational need and ethnic minority pupils. In *Professional Development Initiatives 1989–90*. Edinburgh: Scottish Office Education Department/Regional Psychological Services, 1991.
- National Plan of Measures to Reduce the Negative Impact of Disability: Resolution 493*. Praha: Czech Government Board for People with Disabilities, 1993.
- Czech Ministry of Education. Informace o přípravných třídách pro romské děti*. Praha: MŠMT ČR, 1994.
- Czech Helsinki Committee Report on the State of Human Rights in the Czech Republic*. Praha: Czech Helsinki Committee/PHARE, 1996.
- DYSON, A. Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 2001, vol. 28, n. 1, s. 24–29.

- DYSON, A.; MILLWARD, A. *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London : Paul Chapman Publishers, 2000.
- European Roma Rights Centre. *A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Budapešť: ERRC, 1999.
- FARRELL, P. Special Education in the last twenty years, have things really got better? *British Journal of Special Education*, 2001, vol. 28, n.1, s. 3-9.
- FRASER, H. *Early Intervention: A Literature review*. Edinburgh : SOEID, 1997.
- GARGIULO, R.; ČERNÁ, M.; HILTON, A. Special education reform in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 1997, vol.12, n.1, s. 21-29.
- GILLBORN, D.; GIPPS, C. *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London : Office for Standards in Education, 1996.
- HARLEN, W.; MALCOLM, H. *Setting and Streamin: A Research Review*. Edinburgh : SCORE, 1997.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. Jazyková práva minorit. *Literární týdeník*, říjen 1991, s. 27, Praha.
- JORDAN, E. *Towards an Opening Doors Policy*. Edinburgh : Scottish Traveller Education Project, Moray House Publications, 1994.
- LLYOD, G.; PADFIELD, P. *Reintegration to Mainstream*. Edinburgh : Moray House Publications, 1995.
- NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Praha : NEMES, 1991.
- PHILLIPS, A. *Which Equalities Matter?* Cambridge : Polity Press, 1994.
- RICHARDSON, R.; WOOD, A. *Inclusive Schools, Inclusive Society: Race and Identity on the Agenda*. Stoke on Trent : Trentham Books, 2000.
- PARŽEK, V. Education and economic change in Czechoslovakia. In D. Phillips; M. Kaser (Eds.) *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(1) *Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Walingford : Triangle, 1992.
- ŘÍČAN, P. Jak je to ve skutečnosti s integrací romských dětí? *Lidové noviny*, 3. února 1998, Praha.
- Scottish Executive Education Department. *The New Community Schools*. Edinburgh : SEED, 1998.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. Some practical strategies for collaboration between parents and early years educators. *Multicultural Teaching*, 1994, vol. 12, n. 2.
- Scottish Office HMIs *Pupils with Learning Difficulties: HMI Progress Report*. Edinburgh : Scottish Office Education Department, 1978.
- STEAD, J.; CLOSS, A.; ARSHAD, R. *SCORE Spotlight 34: Refugee children and their schools*. Edinburgh: SCORE, 1999.
- STRIVENS, J. Values and the social organisation of schooling. In P. Tomlinson; M. Quinton (Eds.) *Values Across the Curriculum*. Londýn : Hodder and Stoughton, 1986.
- ŠVARCOVÁ, I. *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. Praha : MŠMT ČR, 1998.
- SVOB-DOKIČ, N. *Redefining Cultural Identities*. Záhřeb : Institute for International Relations, 2000.
- THOMAS, W.; COLLIER, V.P. *School Effectiveness for Language Minority Pupils*. Washington, DC : National Clearing House for Bilingual Education, 1997. Webové stránky : <www.ncb.gwu.edu/ncbepubs/>.
- TEPLÁ, M. *Pomocné školy v České republice*. Praha : MŠMT ČR, 1997.
- TEPLÁ, M. *Náměty pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením*. Praha : MŠMT ČR, 2001.
- UNESCO/Government of Spain. *World Conference on Special Needs Education (Salamanca Statement)*. Madrid : Spanish Ministry of Education, 1994.
- WATSON, J. *Innovatory Practice in Working with Pupils with Severe and Complex Learning Difficulties*. Edinburgh : Moray House Publications, 1993.
- WILSON, J. Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2000, vol. 5, n. 3, s. 297-304.
- TOMLINSON, S. *A Sociology of Special Education*. Londýn : Routledge and Kegan Paul, 1982.
- UHL, P. The inter-departmental commission for affairs of the Roma Community of the Government of the Czech Republic. In E. Gedlu (ed.) *The Roma and Europe: Proceedings of a Conference in Štírlín Castle, December 10-13*. Praha : Institute of International Relations/Ministry of Foreign Affairs of the Czech Republic, 1998.