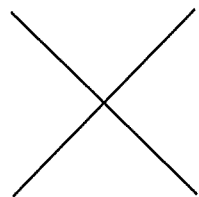


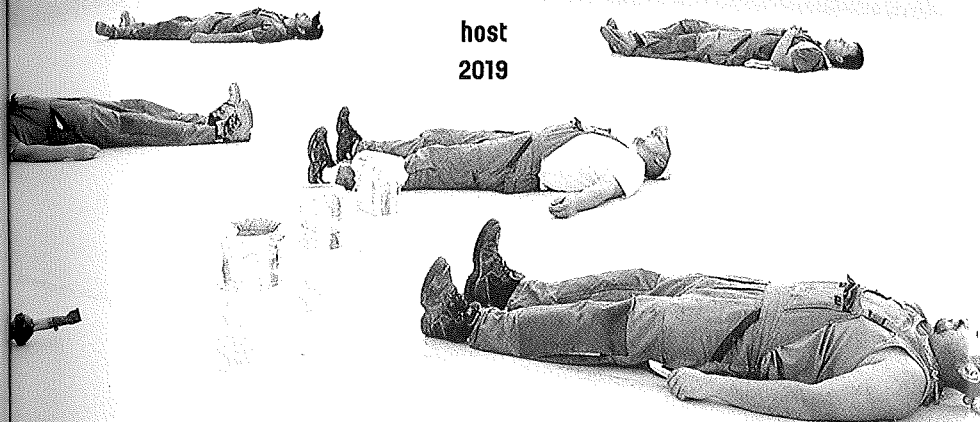
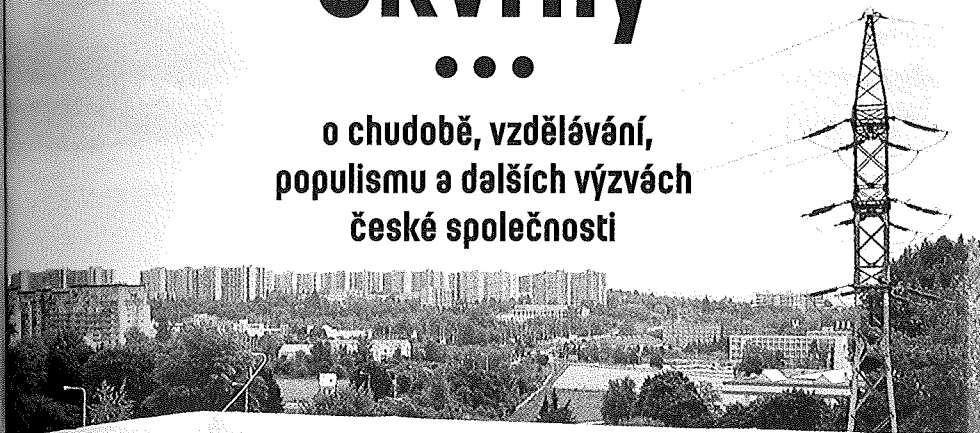
**daniel
prokop**



slepé skvrny

...

o chudobě, vzdělávání,
populismu a dalších výzvách
české společnosti



host
2019

**„To, jak se té které společnosti daří,
a zejména jak se v ní žije, do značné míry
záleží na tom, jak vzdělaná a kultivovaná je
ta nejméně vzdělaná část populace.“**

• • •

**Jana Straková,
odbornice na vzdělávání**

Vzděláváním k nerovnostem a neporozumění

Největší problém českého vzdělávání jsou nerovnosti. A nemyslím tím nějaký rovnostářský tlak na to, aby všechny děti dosáhly stejných výsledků. Mluvím o nerovnostech šancí a přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Obojí v Česku obrovsky záleží na tom, v jaké rodině a regionu se narodíte. Nerovnosti ve školství narůstají do takových rozměrů, že demotivují velkou část učitelů a studentů a zhoršují celkovou kvalitu vzdělávání.

Na tuzemské školství rádi nadáváme. Ale je nutno přiznat, že díky snaze lidí, kteří v něm pracují, hraje za málo peněz alespoň průměrnou muziku. Do vzdělávání dáváme ročně zhruba o padesát miliard méně, než je u země s naší velikostí ekonomiky běžné. Ve srovnávacích testech jsme přitom zhruba v průměru OECD. Problém však je, že na tuto *průměrnou muziku za málo peněz* nedosáhne zdaleka každý.

Dosažené vzdělání v Česku velmi záleží na sociálně-ekonomickém statusu rodiny, v níž dítě vyrůstá. To je jasné, řeknete si, talent se dědí a bohatší rodiče se zkrátka starají lépe. Ale tak to není. Třeba ve Finsku, ale i v Estonsku či Polsku závisí úspěch ve škole na rodinném původu jen velmi málo. Česko patří mezi sedm zemí OECD, kde je tato závislost nejsilnější. Navíc se v posledních deseti letech neustále zesiluje.¹

Hlavním důvodem je velmi rozdílná kvalita škol. To, do které chodí školy, vysvětluje čtyřicet čtyři procent individuálních výsledků žáků. Průměr OECD je jen třicet jedna procent a pouze v několika málo zemích jsou nerovnosti mezi školami horší než u nás. Zatímco ve Finsku či Estonsku většina škol dosahuje v průměru standardních výsledků (450–550 bodů PISA), v Česku lze vysledovat oddělování nadprůměrných škol, podprůměrné většiny a zaostávajících extrémů. A právě na velmi rozdílné kvalitě škol se odráží vliv rodinného původu.

Dobře je to vidět na následujícím srovnání. V Česku se děti z rodin, které se v indexu sociálního statusu rodiny liší o jeden bod, ve vzdělávacích testech PISA odlišují o více než padesát bodů. V průměru zemí OECD je to okolo třiceti bodů. V rámci jednotlivých českých škol přitom vliv sociálního statusu na výsledky není o moc vyšší než v zahraničí. Jde tedy právě o to, že v Česku děti z „lepších rodin“ chodí do lepších škol

(to bohužel bez uvozovek) a zbytek si vylosuje značně šedého, až černého Petra. Slovo *vylosuje* přitom není jen nadsázka. To, do jak kvalitní školy chodíte, záleží na místě vašeho narození a na aspiracích rodičů.

Co stojí za nerovností kvality škol? Část viny nesou velké regionální nerovnosti. Karlovarský a Ústecký kraj dosahují v testech PISA výsledků na úrovni Bulharska a Malajsie, v bohatších krajích jsme v evropském nadprůměru. V chudých krajích okolo sedmnácti procent dětí vůbec nedosáhne středního vzdělání, zatímco v Praze a v bohatších krajích je to mezi dvěma až čtyřmi procenty. Chudoba je v chudších krajích až čtyřikrát častější a souvisí s rozpadem rodin, nestabilním a nevyhovujícím bydlením, horším životním stylem, stresujícím předlužením i menšími možnostmi investovat do rozvojových aktivit. To vše má na děti negativní vliv. U části populace se k tomu zřejmě přidává i pocit, že aspirovat na vyšší vzdělání nemá v regionu, kde je chudoba historickou konstantou, smysl. Velká část lidí tam pracuje kvůli exekucím pokoutně „na ruku“ a dobré práce pro vysokoškoláky je málo.

Kdybychom skončili tady, ministerstvo školství by si mohlo umýt ruce — není to jeho chyba. Problém však je, že sociální status rodin vysvětluje méně než polovinu regionálních rozdílů ve vzdělávacích výsledcích. Zbytek padá na bedra místního školství. Čím to je?

Lze to ukázat na Karlovarském kraji, který zaostává nejvíce. Často zde vyučují nekvalifikovaní učitelé. Tím nemyslím aprobaci — tedy že by třeba někdo učil fyziku místo vystudované matematiky. Zkrátka jsou to učitelé bez jakéhokoli pedagogického vzdělání, které může škola v případě akutního nedostatku přijmout. Podle statistik tvoří přes dvanáct procent učitelů v kraji. Ředitelé mi přitom říkají, že mezi kvalifikované učitele občas ve výkazech zahrnují i ty, kteří si vzdělání doplňují, a tak jejich skutečný počet bude okolo dvaceti procent. V kraji jsou dokonce školy, kde není žádný učitel s kvalifikací.

Učitele na Karlovarsku takřka nelze sehnat. Mladí lidé jezdí studovat na pedagogické školy do Prahy či Plzně a často se potom už nevrátí. Na rozdíl od Francie a dalších zemí nemáme programy, které by učitele za několikaletou misi v chudých regionech výrazně zaplatily. Absolventy

navíc odrazuje, že Karlovarský kraj je těžko přístupný a je v něm málo práce pro jejich partnery, často také vysokoškoláky.

V regionech, které by to nejvíce potřebovaly, také obvykle chybí školní psychologové, kteří pomáhají dětem z rozpadajících se a problémových rodin. Je to neuvěřitelné, ale na základních školách v celém Karlovarském kraji je jich jen, co bychom spočítali na prstech jedné ruky. Chybí doučování i pracovníci, kteří by chodili do rodin a snažili se podporovat děti v jejich docházce do školy. Tyto věci jsou pro vyrovnání hendikepů důležité, ale u nás se řeší slepenci dočasných operačních programů. Ředitelé škol jich často musí spravovat třeba deset najednou. Žádání o ně jim přidává administrativu a odpovědnost. Nejsou schopni potřebné psychology a sociální pedagogy zaměstnat dlouhodobě. A výsledky jsou proměnlivé. „Bylo tady doučování a fungovalo, ale pak program skončil a nemáme to z čeho platit,“ řekla mi paní učitelka na jedné tamní škole. Už jenom převedení tohoto nestálého a nekonceptně poslepovaného financování do stabilní podpory škol — zejména těch v chudších oblastech — by české školství výrazně povzbudilo.

Problém je i v roztržiténosti. Základní školy jsou u nás zřizovány obcemi. Ty se liší v tom, jak poctivě vybírají ředitele a jakým způsobem mohou školy podporovat. Školy jsou často malé. Pomohlo by jim, kdyby mohly sdílet administrativu, IT služby či zmíněné psychology. Kdyby se učitelé mohli vzdělávat a poradit se zkušenějšími mentory v regionu. Kdyby o zmíněné dotace mohl žádat celý region, ne každá škola samostatně. Vinou absence střední úrovně řízení, které kdysi fungovalo na okrese, to jde těžko. Navíc se rozptyluje odpovědnost. Školní inspekce předkládá své zprávy vedení obce a škol. S tím, že skončí v šuplíku, ale už nikdo nic dělat nemůže.

Připadá vám to tristní? Pobavte se někdy s řediteli škol v chudých regionech. Když si je člověk vyslechne, je skoro rád, že nejhorší kraje České republiky jsou stále na úrovni Bulharska, a ne níže. Většinu těchto věcí musíme změnit, aby se regionální školství zlepšilo a nebylo tolik závislé na osobním nasazení lidí, kteří z děravé lodi vylévají vodu. Neleží to přitom jen na ministerstvu, ale i na vedení krajů. Politici

Karlovarského, Moravskoslezského a dalších krajů však místo toho prosazují takzvané *cut-off score*, tedy tvrdé nastavení, které děti se smí ze základní školy hlásit na maturitní obory. Za vlastní zaostávající základní školství tak chtějí potrestat děti tím, že se nedostanou na solidní střední školu.

Regionální rozdíly však nejsou všechno. Bolestí českého vzdělávání je i časné třídění dětí, které probíhá v rámci jednoho města. Začíná už u předškoláků. Absolvování dvou let školky dětem ze sociálně znevýhodněných rodin výrazně pomáhá na základní škole. Ne všude však mají dostatečné kapacity. Pro další rodiče jsou bariérou náklady na dopravu, obědy, výlety či si zkrátka nejsou schopni uvědomit, že školka má smysl.

Velká vlna třídění pak probíhá při odchodech na víceletá gymnázia. Zda na něj půjdete, nezávisí jen na talentu, ale výrazně i na aspiracích rodičů. Přes čtyřicet procent studentů víceletých gymnázií pochází z nejvzdělanější a nejbohatší pětiny rodin. Stejně talentované děti z chudších či průměrných poměrů často rodiče k lepšímu vzdělání nemotivují.

Možná si řeknete, že oddělování talentovaných je dobrým krokem. Na schopnosti absolventa gymnázia však většinou nemá vliv to, zda gymnázium začal navštěvovat v šesté třídě, nebo až po devítce. Učitelé na základních školách, z nichž po páté třídě v řadě regionů odejde na gymnázia až okolo pětiny žáků, nicméně přestávají věřit, že dokážou zbytek žáků někam posunout. A z mezinárodních srovnání pak vyplývá, že se to značně odráží i na chuti dětí chodit do školy. Selektivní systém zkrátka přenáší rezignaci i na část žáků.

Elitnost a selektivita do školství patří — ale až ve vyšších ročnících. Pokud ji do školství zavádíme v období, kdy velký vliv mají aspirace rodičů a jejich schopnost platit svým dětem přípravu na přijímačky, dostáváme se paradoxně k neefektivním výsledkům. Vysoké školy se mohou snažit plést sítě na zachycení talentovaných rybiček a jejich podporu, ale třetina ryb jim „pomřela“ na jezu o tři kilometry proti proudu.

Rodiče posílající děti na elitní školy si paradox systému uvědomují. Ve výzkumu Medianu pro Člověka v tísní (2018) častěji říkali, že odchodem žáků se kvalita základních škol zhoršuje. Chovají se jako akcionář

firmy, které klesá hodnota akcií, a on je musí prodávat právě proto, že prodávají i ostatní.

Co může pomoci? Musíme investovat do zlepšení kvality druhého stupně základních škol a do podpory učitelů. Umožnit, aby se v jedné škole a třídě mohly snáze vzdělávat děti s různými startovacími podmínkami. To podle řady učitelů i expertů ztěžuje například přehlacení osnov, kvůli čemuž nezbývá čas na individualizovanou výuku. Bez „uspokojení poptávky“ nelze ani výhledově udělat krok, který je politicky obtížný, ale musíme o něm diskutovat — tedy zrušit ranou selekci dětí, při níž zbytek doplácí na odchod elitních žáků.

Vzděláním na vedlejší koleji

Nešťastným výsledkem systému, kde vaše vzdělání závisí na aspiracích a vzdělání vašich rodičů, je mezigenerační přenos chudoby. To, zda budete chudí či nezaměstnaní, v Česku na vzdělání výrazně závisí. Na vysokou školu přitom jde většina dětí, jejichž rodiče mají maturitu, ale jen malé jednotky procent těch, jejichž rodiče skončili u základního vzdělání. Vinou dědění úrovně dosaženého vzdělání se tak dědí i chudoba.

Dobře to dokládá výzkum Medianu pro Charitu České republiky z roku 2017, podle nějž jsou lidé do třiceti let věku, jejichž rodiče nemají maturitu, chudobou postiženi zhruba dvakrát častěji než jejich vrstevníci se vzdělanějšími rodiči. Velký výzkum Česká společnost po 30 letech,² který jsem dělal pro Český rozhlas s týmem mladých českých sociologů, zase ukazuje, že skoro třicet procent Čechů, jejichž rodiče nemají maturitu, dnes patří do nejchudší desetiny společnosti a nemá takřka žádné úspory. Potomci méně vzdělaných rodičů také výrazně častěji padají do exekucí či jsou dlouhodobě nezaměstnaní.

A právě poslední problém nás upozorňuje na věc, která nesouvisí jen s příjmy. Francouzský sociolog Pierre Bourdieu přišel v sedmdesátých a osmdesátých letech se zajímavou tezí. Lidé nemají jen ekonomický kapitál — tedy majetek a příjmy —, ale také kapitály sociální a kulturní. Přičemž sociální kapitál představuje konexe ve společnosti, které můžete zmobilizovat, když potřebujete sehnat bydlení, lépe placenou práci či nějakou „slevičku“ a lepší služby.

Bourdieu a jeho následovníci tento proces nazvali *směna kapitálů*. Kontakty nastřádané v rodině, místě bydliště či při vzdělávání vám mohou pomoci nabýt lepší ekonomické postavení. Díky němu se zase dostanete k lepším kontaktům — a kumulace kapitálů pokračuje.

Sociolog Ivo Možný ve své knížce *Proč tak snadno...* právě tímto mechanismem odůvodňoval hladký průběh sametové revoluce.³ Normalizační kádry měly tak vysoký sociální kapitál a kontakty, že usoudily, že si mohou při transformaci ekonomiky díky této startovací výhodě přijít k velkým penězům. Změnu směrem ke kapitalismu proto podpořily.

A nutno přiznat, že se ve svém předpokladu často nemýlili. Vlastně i kariéru Andreje Babiše lze popsat jako historii člověka, který velký sociální kapitál z dob normalizace úspěšně přetavil na kapitál ekonomický, a když už ho nemohl dostatečně rozvíjet, transformoval jeho část v sociální kapitál nového typu — v politickou a mediální moc.

Bourdieuův koncept směny a kumulace kapitálů, kterými lidé posilují svou pozici ve společenských polích, je zkrátka jedním z nejtrefnějších popisů chodu společnosti. A lze přes něj také v úplnosti nahlédnout problém českého vzdělávání.

V systému, kde třídění podle talentu a aspirací rodičů probíhá již v raném věku, spolu doktor a zedník naposledy studují v páté třídě. Je to nadsázka, ale zase ne taková. Zmíněný výzkum pro Český rozhlas totiž ukazuje, že okolo padesáti pěti až šedesáti procent lidí, kteří v rámci porevolučního vzdělávání dosáhli na vysokoškolský titul, má v rodině, mezi přáteli a známými právníka. Mezi lidmi, kteří skončili bez maturity, je to jen okolo dvaceti procent. A podobné je to s lékařem i dalšími prestižními profesemi, které se vám můžou v životě hodit.

V českém vzdělávání dostáváte všechno, nebo nic. Kvůli tomu, že do škol spojených s tím nejhorším uplatněním chodí děti nejchudších a nejméně vzdělaných rodin, se ekonomický a sociální kapitál koncentrují. Srovnání je zdrcující. Takřka polovina lidí v aktivním věku, kteří nedosáhli na maturitu, má v Česku nízký ekonomický i sociální kapitál. Nejenže patří do chudší půlky společnosti, ale navíc mají méně kontaktů, kterými si mohou různě vypomáhat a svou situaci vylepšovat. Jenom sedmáct procent lidí bez maturity má oba kapitály nadstandardní: jsou relativně zajištěni a mají dobré kontakty pro případné problémy. U vysokoškoláků je situace obrácená — polovina (čtyřicet devět procent) z nich je zajištěna ekonomicky i nadprůměrným sociálním kapitálem. Jen desetina z nich má oba kapitály nízké.

K podobným číslům se přitom dostaneme také pohledem přes rodiče. Potomci vysokoškoláků mívají vysoký ekonomický i sociální kapitál. Potomci méně vzdělaných rodičů mají často oba nízké. Děti z „lepších rodin“ znají díky brzkému přechodu na lepší školy v dospělosti nejen právníky, lékaře a programátory, ale i ekonomy, manažery a vlastníky

firem. Těm z horších škol kontakty pro hledání lepšího zaměstnání či rady v právních věcech obvykle chybějí. I vinou toho lidé s nižším sociálním kapitálem častěji upadají do exekucí.

Výzkum Medianu pro *A2larm* ukázal, že neschopnost poradit se o smlouvě a získat pomoc souvisí se zasažením exekucemi možná silněji než sama finanční gramotnost. Tato kapitola by se mohla jmenovat i *vzděláváním k exekucím*. Ale nejde jen o ně. Rodiny s nízkým kapitálem nedokážou v případě problémů svých dětí vyhledat odbornou pomoc psychologů a poraden. Kruh se uzavírá, vzdělávání vašich rodičů reproduované v selektivním školství dopadá na vaše děti.

Ekonomické problémy a nižší sociální kapitál však není jediná vedlejší kolej, na kterou děti posílá české vzdělávání. Zmíněný výzkum Česká společnost po 30 letech ukazuje, že plynule anglicky u nás mluví takřka jenom vysokoškoláci — a to i když se zaměříme pouze na porevoluční generaci, lidé do čtyřiceti čtyř let. Zhruba polovina lidí bez maturity říká, že anglicky neumí skoro vůbec. Obrovský rozdíl je i v testovaných ICT schopnostech (například používání digitálních technologií), kde lidé bez maturity rovněž zaostávají.

Část společnosti tak má nejen horší zaměstnání, ale i horší kontakty a všechny typy kompetencí, které budou stále více rozhodovat o společenském uplatnění. Tento nedostatek kapitálů má obrovský dopad na společenské postoje. Lidé s nízkými kompetencemi a kapitály totiž výrazně častěji tvrdí, že jedinci jako oni na globalizaci nevydělávají a že se bojí nejistého vývoje společnosti — a to zcela logicky, protože ta se pravděpodobně nebude pohybovat jim vyhovujícím směrem. Těmto lidem do budoucna nejméně záleží na tom, zda bude v Česku demokracie. Častěji označují za přijatelné strany jako KSČM a SPD. Zkrátka nejsou loajální ke společnému porevolučnímu příběhu a společné budoucnosti — protože to není jejich příběh ani jejich budoucnost.

Ne všichni absolventi učilišť jsou autoritáři a nerovnosti nelze zcela vymazat. Když ale vytvoříte systém, který do jednoho proudu vyselektuje děti nejchudších a nejméně vzdělaných rodičů a zároveň jim nedá

všeobecné vzdělání, aby se uplatnily v proměnlivém světě, zaděláváte si na obrovský problém. Postojové štěpení společnosti na části, které spolu nesdílejí představu o světě a po letech na sebe nechápavě hledí u volebních urn, lze pozorovat už na středních školách.

Výzkumy pro *Jeden svět na školách*⁴ ukazují, že více než polovina dětí z učilišť říká, že za komunismu bylo lépe či stejně jako v současnosti. Proč? Protože slychávají negativní příběhy od svých rodičů i od spolužáků, kteří pocházejí ze stejných sociálních skupin. A navíc neabsolvuji tolik hodin dějepisu, který by jejich názory mohl revidovat. Naopak gymnazisté mají svět bleděmodrý — přejali ho od středostavovských rodičů, spolužáků a ze vzdělávání, které upozorňuje na zločiny komunismu. I proto studentské volby tradičně dopadají tak, že gymnazisté volí liberální strany od Pirátů po TOP 09 a studenti učilišť Okamurovu SPD a jiné obskurní antisystémové formace — zkrátka podobně jako jejich rodiče, jen se zaměřením na novější strany.

Do nesouměřitelných táborů nás směřuje rovněž mediální gramotnost. Její výuka má své kritiky, ale rodiče i učitelé ji podle výzkumů považují za důležitou. Nejedná se totiž o nějakou indoktrinaci — nýbrž pouze o znalost mediálních zdrojů, jejich vlastníků a případných zájmů těchto vlastníků, o schopnost odlišit zpravodajské a postojové texty či inzerci a hodnotit důvěryhodnost textů podle zdroje, argumentů a ověřitelnosti (a ne podle formálních znaků, jako je například fotka) nebo o základní povědomí, jak funguje řazení výsledků ve vyhledávacích a na sociálních sítích.

Na tyto kompetence se zaměřil i jeden z výzkumů Medianu pro *Jeden svět na školách*.⁵ Mediální gramotnost středoškoláků byla nevalná (v průměru správně zodpověděli 6,8 otázky z 15). Významně se pak lišila mezi gymnazisty (8,5), studenty odborných škol (6,5) a učilišť (5,5). Platí přitom přesný opak toho, co o výuce mediální gramotnosti tvrdí její kritici. Nedělá z lidí ovce. Naopak, studenti, již dosáhli lepších výsledků, jsou k médiím výrazně kritičtější. Uvědomují si jejich sílu nastolovat témata a ovlivňovat postoje i to, že obsahy médií mohou být ovlivněny snahou o zisk, že přinejmenším nejdou proti svým vlastníkům. Jsou proti vlastnění médií politiky a považují nezávislá média za velmi důležitá

pro demokracii. Podobný výzkum mezi dospělými chybí. Zřejmě by na tom však nebyli o moc lépe a lze předpokládat i analogické dělení podle typu vzdělání.

Při navyšování investic do českého vzdělávání je nutno myslet nejen na platy učitelů a výsledky v mezinárodních srovnáních — ale i na nerovnosti. Kromě snížení závislosti studijních výsledků na aspiracích rodičů to znamená zaměřit se na fakt, že v systému, který tak brzy rozděluje vzdělanostní dráhy, student dostane buď vše, anebo nic. A to se kromě vzdělání týká i sociálních kontaktů a jazykové, digitální a mediální gramotnosti. Tedy věci, které zvyšují šanci, že se neztratíte a uspějete i v nejisté a měnící se moderní společnosti. A že nebudete oprávněně pocitovat, že si systém, který vás už v mládí poslal na vedlejší kolej, nezaslouží vaši důvěru.

odpor k inkluzi zaplatíme všichni

Akce vyvolává reakci. Když v podfinancovaném školství ze základních škol odchází na víceletá gymnázia a elitní školy až pětina žáků s nejlepšími výsledky a nejambicióznějšími rodiči, posiluje to snahu udržet průměrnou kvalitu tím, že se zbavíme těch, u nichž předpokládáme horší výsledky či to, že mohou ostatním vadit.

Pohybují se na jedné škole v pražských Nuslích, je označována jako praktická. Děti, které v ní potkáte, však žádným zcela očividným hendikepem netrpí — na chodbách je výrazně menší nepořádek, než jaký jsme vytvářeli my za mého mládí na matematické základce. Zdejší žáci však mají jedno společné: drtivá většina z nich, řekl bych okolo devadesáti pěti procent, jsou Romové. Škola je vzhledem ke své velikosti takřka prázdná. Člověku je z té absence ukrutného výskání, které se jinde strhne s každým zvoněním, skoro smutno. Další nuselské školy jsou průměrné, moderní či jazykové, ale takříkajíc „normální“.

Ve více než sto čtyřiceti českých základních školách převyšuje podle zprávy ombudsmana počet romských žáků třetinu.⁶ Z toho asi v osmdesáti tvoří Romové většinu. Ve velkých lokalitách, jako je Chánov, je koncentrace těchto dětí nešťastným důsledkem prostorového vyloučení. Škol, kde je majorita romských dětí vynucena převahou Romů v okolí, je však jen asi deset. V řadě míst, kde není počet Romů celkově vysoký, probíhá rozdělování jen těžko obhajitelné objektivními faktory. Stejně oddělování romských škol od ostatních jako ve zmíněných Nuslích najdete v Praze na Smíchově i na Žižkově a ve většině velkých měst Česka.

Problém je, že řadě lokálních aktérů tento systém vyhovuje. Zřizovatel a lepší školy se zbaví potenciálních rizik a stížností rodičů. Méně aspirující rodiče znevýhodněných dětí přijmou, že v jiné a méně náročné škole „se těmto dětem daří nejlépe“. Když pak začne koncentrace minoritního etnika ve škole přesahovat určitou hranici, začne se škole vyhýbat zbytek rodičů. Ti si mohou v Česku základní školu vybrat — pouze ve spádové mají garanci přijetí, ale jimi preferované zařízení je může odmítnout jen při naplnění kapacit. A ty u současných ročníků naplněné nebývají.

Systém segregace se vyplatí všem. Tedy s výjimkou samotných segregovaných dětí, které nakonec často nedosáhnou ani na střední vzdělání. A daňových poplatníků, protože následná nezaměstnanost a další problémy se musí sanovat penězi z veřejných rozpočtů.

Jak drasticky vzdělání ovlivňuje pracovní aktivitu Romů z oblastí ohrožených sociálním vyloučením, ukazují data Roma Survey 2011.⁷ Aspoň nějakou formu placené práce v té době mělo 43 procent místních Romů. Mezi těmi se základním vzděláním to však bylo jen 29 procent. Naopak mezi Romy s vyučením či střední školou okolo 75 procent. Což nebylo o moc méně než v neromské populaci v okolí vyloučených oblastí. Zásadním faktorem pracovní aktivity tedy nebyla etnicita, ale vzdělání, které je mezi místními Romy velmi nízké.

Tato situace se přitom bude nejspíš zhoršovat — dnes totiž v problémových krajích více než deset procent dětí demotivovaných rodinou i segregujícím a nekvalitním vzděláváním nedosáhne ani na vyučení. Z velké části jsou to právě Romové či neromští obyvatelé vyloučených lokalit.

Segregujícím systémem si budujeme mladou generaci, která v době ekonomické stagnace a krize přejde do obrovské nezaměstnanosti. A stát poté vydá o mnoho více, než kolik ušetřil na vzdělávání těchto dětí a jejich vyčlenění z normálních škol.

„A vy byste chtěl, aby vaše děti chodily do třídy plné romských dětí?“ namítnete mi. Tak ale dnes problém ve většině měst nestojí. Jeden ředitel školy v Karlových Varech mi popsal, že mít dvě až čtyři děti z romských či vyloučených rodin v každé třídě není z hlediska vzdělávání problém a při menším zastoupení těchto žáků s nimi lze dosáhnout obrovských pokroků. Tímto způsobem by se daly děti z většiny měst bez problémů rozptýlit mezi více škol. Speciálními programy bychom pak řešili vzdělávání jen v opravdu větších vyloučených lokalitách.

Ani to by samozřejmě nebylo jednoduché, ale mnohé státy čelí daleko složitějším problémům. Některé školy v New Yorku mají majoritu dětí imigrantů, které do nich vstupují bez znalosti angličtiny, nebo často z ještě zanedbanějšího prostředí. V amerických školách jsou ovšem kromě

psychologů připraveni i lékaři, doučování jazyka, tandemová výuka více učitelů a podobně. Problém v Česku je, že my nemáme nic. Příkladem je zmíněný Karlovarský kraj, kde jsou potřebných dětí tisíce, ale jen jednotky dětských a školních psychologů.

Na přítomnost menšin je přitom část rodičů velmi citlivá. Podle ředitelů někteří čeští rodiče školu odmítnou, už když jsou ve třídě třeba dvě romské děti. Přitom ve Spojených státech amerických začíná podle výzkumů⁸ odliv rodičů až při patnácti a více procentech zastoupení minoritního etnika. Spolu s odlivem dětí na víceletá gymnázia se tak v řadě českých měst rozvinul systém, kde je základní škola pro „lepší rodiny“, škola pro „normální rodiny“ a škola pro Romy a znevýhodněné.

Aby nám tento systém připadal normální, jsou potřeba tři věci. Zprvde dehumanizovat. Ve výzkumech Medianu průměrný respondent zařadil Roma na škále lidskosti 0—100, kterou používají sociální psychologové ze Spojených států, na hodnotu 48. Málokdo je k lidem z podstaty krutý a bezcitný. K tomu, abychom upřeli romským dětem právo na kvalitní vzdělání, „pomáhá“, že je velká část populace za plnohodnotné lidi nepovažuje.

Zadruhé je nutno řešit výdaje resortně — tedy dívat se, kolik stojí školství začlenění romských dětí, a zavřít oči před tím, kolik stojí společnost jejich segregace.

A zatřetí — svalit hlavní díl odpovědnosti na ostatní: zřízovatelé a ředitelé obviňují rodiče, rodiče školství, které není schopno inkluzi zajistit, a ministerstvo školství všechny aktéry, kteří mu v tom brání. A všichni ostatní romské rodiče, bez ohledu na to, že děti za jejich omezené aspirace nemůžou — jen je dědí. Absolvoval jsem bezpočet diskusí, kde se všichni shodovali, že je dnešní stav naprosto skandální, ale nejde s ním nic udělat.

Myslím, že ve všech třech aspektech — dehumanizaci, resortní slepotě výdajů i alibismu — jsme mistry. A všechny musíme překonat, abychom zastavili jednu z největších ostud současného Česka: segregaci části romských dětí ve vzdělávání. Je přitom jasné, že první krok musí udělat stát. Podle nedávného výzkumu Medianu pro Člověka v tísni (2018) začleňování romských žáků do běžných tříd určitě podporuje přes

třicet procent Čechů. Dalších padesát procent souhlasí pouze za určitých podmínek — a právě tyto lze přesvědčit tím, že podpora dětí ze znevýhodněných rodin bude dostatečná, aby nezpomalovaly zbytek třídy.⁹ Je nutné začít již u předškolního vzdělávání, které většina romských dětí z chudých oblastí vůbec neabsolvuje, nebo do něj naskočí příliš pozdě.

Právě obava ze začleňování Romů byla jedním z hlavních motivů odporu proti inkluzi, který se rozpoutal po zavedení vyšší finanční podpory začleňování dětí s hendikepy do běžných tříd v roce 2016. Respondenti z výzkumu pro informační platformu EDUin, kteří v podobném duchu argumentovali, často věřili konspiračním tezí o „zlých neziskovkách“ parazitujících na českém školství. K začleňování romských dětí pak opravdu příliš nedocházelo, což je neúspěch, ale odpor to možná utlumilo.

Realita inkluze není černobílá. Po dvou letech od zavedení inkluzivní novely se však můžeme přesvědčit, zda se naplnily některé další obavy odpůrců. Ty lze rozdělit na čtyři typy.

První argument zněl, že inkluze bude příliš skoková a do škol přibudou hendikepované děti. Dojde k rozkladu standardního školství a zničení toho speciálního. Druhý typ obav směřoval k začlenění dětí s lehkým mozkovým postižením. Třetí výhrada uváděla, že školy nebudou z daných finančních prostředků moci zajistit místa speciálních pedagogů a zůstanou bez potřebné podpory. Poslední linie argumentů ražená Milošem Zemanem říká, že inkluze je ideově špatně proto, že hendikepovaným je nejlépe „mezi svými“.

Jak to tedy dopadlo?

Do škol nikdo skokově nepřibyl. Počet žáků se speciálními potřebami na klasických základních školách sice vzrostl z padesáti tří tisíc z přelomu let 2016 a 2017 na sedmdesát šest tisíc o dva roky poté.¹⁰ Počet dětí ve speciálních školách a třídách však klesl jen o dva a půl tisíce. Nárůst u základních škol je tedy dán tím, že v rámci normálních škol byly většímu počtu dětí přiznány speciální vzdělávací potřeby. Drtivá většina nějak hendikepovaných a znevýhodněných dětí, které dnes chodí do běžných škol, tam chodila i před „zavedením“ inkluze. Jenom díky ní dostali více peněz na asistenty pedagogů a další služby.

Volání po „zrušení inkluze“, které dodnes předvádí například Václav Klaus mladší, je tedy naprostý nesmysl. Děti by na těchto školách zůstaly, jen by přišly o podporu. Proto také ředitelé inkluze „rušit“ většinou nechtějí. Je to jen výkřik politiků hrajících na strunu českého autoritářství.

Nic nenaznačuje ani to, že školy budou zaplaveny žáky s lehkou mozkovou poruchou (LMP). Počet těchto žáků se v Česku obecně snížil od roku 2005 z dvaceti pěti tisíc na polovinu. Diagnóza byla nadužívaná, aby se děti ze sociálně vyloučených lokalit mohly posílat do praktických škol. Počet dětí s LMP, které se vzdělávají v běžných školách, se dlouhodobě pohybuje do dvou tisíc. S možností financování asistentů a další podpory jejich počet mírně narostl, ale čísla z posledních let nenaznačují, že by docházelo k drastickému přesunu ze speciálních tříd. V běžných školách „přibýlo“ zejména dětí s poruchami učení, řeči a podobně. A slovem *přibýlo* myslím, že přibýlo diagnóz a na ně navázaného financování, nikoli nutně samotných žáků.

Ke zničení speciálního školství také nedošlo. Nejenže do speciálních škol a tříd chodí jen o trochu méně dětí než před inkluzí, ale díky ní dostává i speciální školství mnohem více peněz.

To však neznamená, že je s inkluzí vše v pořádku. Více než na začlenění dětí s LMP si učitelé stěžují na inkluzi agresivních žáků s poruchou chování. Jejich případy jsou vinou absence speciálních pedagogů a psychologů těžko řešitelné. Ředitele trápí také další nárůst administrativy. Kromě dotací, kterými dorovnávají financování školy, musí o podporu inkluze žádat přes žáky. Pokud by měli část rozpočtu na profese asistentů, speciálních pedagogů a psychologů, ušetřila by se spousta starostí. A těchto peněz musí být výrazně více než dosud — hlavně v problémových lokalitách.

Přesně v tom totiž tkví úspěch inkluze například ve Finsku. V možnosti vzdělávat žáky více způsoby — integrovaně, ve speciálních třídách — a v tom, že tam nešetří na asistentech, speciálních pedagogích, tandemové výuce více učiteli ani na metodické podpoře škol.

Toho všeho lze dosáhnout i v Česku. Jen nesmíme přijmout zemanovský argument, že „každému je nejlépe mezi svými“ a na slabé bychom

neměli vyhazovat peníze. Každému je ve skutečnosti nejlépe tam, kde se cítí přijatý. Děti dojíždějící daleko do speciálních škol jsou kromě normální společnosti odříznuté i od kolektivu svého bydliště. Zmíněný výzkum Roma Survey 2011 navíc ukazuje, že Romové, kteří absolvovali „speciální“ školu či třídu, mají oproti absolventům klasických základních škol zhruba poloviční šanci, že budou pracovně aktivní. Na odříznutí dětí s hendikepem a na tom, že je nenaučíme komunikovat s normálním světem, tak dost možná jako společnost později dopláčíme.

Snaha zajistit financování inkluze žáků se speciálními potřebami byla důležitým krokem. Krokem člověka, který desítky let seděl a má přesezené nohy, které je teď potřeba pořádně rozhýbat.

O školkách a dětech

Když se v roce 2017 řešila garance místa ve školce pro děti od dvou let, vzedmula se vlna odporu. Chodit v tak nízkém věku do školky či dětské skupiny, být jen na několik hodin denně, dítě trvale psychologicky poškozuje, tvrdili kritici návrhu. Dítě by mělo být do tří let výhradně s matkou. Mluvilo se i o tom, že obce na taková opatření nemají prostředky.

První argument patří do mytologie konzervativního paternalismu. S výjimkou velmi raných a dlouhodobých pobytů v zařízeních pro hodné děti nikdo negativní psychologické dopady školky neprokázal, ty pozitivní jsou naopak prokázány zcela jasně.¹¹ Správný konzervativní paternalista však na data nedbá — ví, co je pro matky a děti nejlepší a jaké volby a životní strategie by jim měl stát umožňovat.

Druhý, ekonomický argument patří pro změnu do mytologie krátkozrakosti. Investice do předškolních zařízení se státu mnohokrát vyplatí — zvedne se školní úspěšnost, omezí chudoba rodin, posílí se porodnost.

Z garance pro dvouleté děti nakonec v roce 2017 nebylo nic. Financování dětských skupin, které nedostatek školek někde nahrazují a jsou ideální pro menší děti, je nestálé a závislé na evropských фондах. Do předškolního vzdělávání pořád dáváme ve srovnání s jinými státy OECD zoufale málo. A minimálně podporujeme předškolní výchovu pro sociálně znevýhodněné děti. Před případným dalším kolečkem debat je tak dobré si fakta o školkách a dětech vyjasnit.

Kdy a v čem je předškolní výchova prospěšná? Zprvu dětem z chudých a vyloučených rodin pomáhá dohnat znevýhodnění dané horším životním stylem, méně motivujícím prostředím a nižšími možnostmi i schopnostmi rodičů trávit s nimi aktivně čas a vzdělávat je.

To dá rozum, ale američtí sociologové se tyto efekty v sedmdesátých letech 20. století rozhodli v rámci takzvaného Perry Preschool Project ověřit. Provedli kontrolovaný experiment. V něm nejdříve vybrali pár stovek dětí z chudých a vyloučených rodin — náhodně vybraná polovina z nich pak dostala kvalitní předškolní vzdělání a druhou nechali bez

tohoto „zásahu“. Během dalších desítek let tyto děti (později dospělé) sledovali. Zkoumali, jak si vedou v začátcích školy, zda dokončí střední školu a dostanou se na vysokou. Zda si najdou práci, spáchají někdy trestný čin a jak jsou na tom zdravotně.

Pro děti z kontrolní skupiny trochu krutý experiment proběhl v Michiganu, Severní Karolíně a v upravené podobě i v Chicagu. Všude s podobnými výsledky: děti, které do školky chodily, si ve škole vedly výrazně lépe, byla u nich nižší nezaměstnanost, pobíraly méně sociálních dávek a méně zatížily veřejné rozpočty zdravotními problémy i kriminalitou. Ekonom James Heckman spočítal, že dlouhodobá návratnost investice do předškolního programu byla sedm až deset procent ročně. To znamená, že dolar státem investovaný do předškolního vzdělávání se zmíněnými úsporami vrátí už za deset až čtrnáct let a v dalších letech již stát vydělává, za život člověka se onen dolar zmnohonásobí.¹²

Nedávno však Heckmann, který za tyto studie dostal Nobelovu cenu, přišel s dalšími zjištěními, která byste možná nečekali. Dětem, které v sedmdesátých letech chodily do zmíněné školky, je dnes okolo padesáti a jejich děti už jsou většinou v dospělém věku. A také tito potomci dnes výrazně častěji dokončují střední školu, nemají tolik problémy se zákonem ani s tím, najít si práci. Rozdíl proti potomkům „nešťastníků“, kteří tehdy do školky nechodili, se v těchto věcech dá vyčíslit na dvacet až třicet procent. Původně byly celoživotní výnosy předškolního vzdělávání odhadovány až na devět dolarů na jeden investovaný. Při mezigeneračním přenosu pozitivního vlivu to však bude výrazně více. A nelze vyloučit, že školka ze začátku sedmdesátých let pomůže i vnukům a vnučkám dětí, které do ní chodily.¹³

Pozitivní vliv na děti z vyloučených lokalit má školka i v Česku. Dokazují to zkušenosti programů Člověka v tísni, ale i data Roma Survey 2011, kdy byly zkoumány stovky romských i neromských dětí z těchto problémových míst. Ukazuje se přitom, že i když kontrolujete další faktory — jako míru vyloučení dané lokality, etnicitu a vzdělání rodičů —, mají děti, které v minulosti chodily minimálně dva roky do školky, více než dvakrát vyšší šanci, že budou chodit do standardní základní školy a dostanou se na střední.

Britský sociolog Edward Melhuish udělal rešerši¹⁴ desítek podobných experimentů a studií z mnoha států a zjistil několik zajímavých věcí. Zaprvé, školka pomáhá opravdu jen tehdy, když do ní začnete chodit včas — jeden rok je málo. Zadruhé, roli hraje i kvalita školky. Dětem se musí někdo věnovat a rozvíjet je, zapojovat do komunity i jejich rodiny. A zatřetí, což je asi nejpřekvapivější, kvalitní předškolní výchova pomáhá k lepším školním výsledkům nejen dětem ze sociálně vyloučených rodin, ale také těm průměrným. I těm totiž přivyknutí si na dětský kolektiv pomůže v pozdějším začlenění se do školy a některé aktivity ve školce přispějí v rozvoji předmatematických a jiných schopností. Samozřejmě cílená práce rodičů toto může nahradit, ale obecně předškolní péče šance dítěte zvyšuje.

Podobné výsledky nabízejí česká data mezinárodních testů PISA, které vyplňují žáci v patnácti letech. Děti, které chodily dva a více let do školky, mají v matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti výrazně lepší skóre — a to i když kontrolujete kvalitu základní školy, do níž chodí, vzdělání rodičů, etnicitu a to, jak moc se daný žák učí mimo domov. Tedy když mají ve všech ostatních ohledech stejné podmínky. Pozitivní efekt školky přitom existuje u dětí ze socioekonomicky nejslabších, ale i z průměrných rodin.

Problémem Česka je, že dětem ze sociálně vyloučených oblastí se předškolní výchovy často vůbec nedostane. V roce 2011 navštěvovalo školku jenom zhruba třicet procent čtyřletých až pětiletých romských dětí z vyloučených lokalit a méně než deset procent dětí tříletých. I u neromských rodin z těchto oblastí a jejich okolí chodilo do školky významně méně procent potomků než v běžné populaci, kde ji navštěvuje osmdesát procent dětí ve věku od tří do pěti let.

Proč u nás děti z chudinských oblastí do školky nechodí? Může za to menší důležitost připisovaná vzdělání a u Romů strach z nepřátelského prostředí. Nejčastěji však rodiny argumentují kombinací ekonomických důvodů (náklady spojené se stravováním, vybavením, cestováním do školky) a faktu, že v domácnosti je nepracující příbuzný, který se může o dítě postarat.

Právě tyto rodiny bychom měli k předškolnímu vzdělávání motivovat, a zvyšovat tak šanci, že jejich děti v chudobě neuvíznou. Místo toho však ještě před pár lety ombudsman řešil případy, kdy se nezaměstnanost rodičů stala důvodem, že ve školce dostalo přednost jiné dítě. Zhruba patnáct procent rodičů dětí ve věku od tří do pěti let také v roce 2011 uvedlo,¹⁵ že by své potomky do školky posílali, ale v jejich okolí jsou již školky plné a oni byli odmítnuti či skončili na čekací listině. A ještě v roce 2017 Medianu většina ředitelů školek ve výzkumu řekla, že je legitimní posuzovat zaměstnanost rodiče při rozhodování, zda dítě přijmout. Tedy připustit argument, že pokud rodič nemá práci, může se o dítě postarat sám.

Z analýzy problémů vyplývají řešení. Tím není povinný předškolní rok — což je opatření pro devadesát pět procent rodin bezpředmětné, protože jejich děti poslední rok do školky běžně chodí, a na pět procent zbytku toto opatření jen těžko dosáhne. Navíc neřeší problémy v dostupnosti a nákladech předškolní péče. Správnou cestou by bylo posílení dostupnosti školek a dětských skupin mezi druhým a třetím rokem — ty v některých regionech chybí či stojí přes deset tisíc korun měsíčně. Prospěšné by bylo i vynulování nákladů pro chudé rodiny — podle průzkumu Medianu v roce 2017 se ve většině školek, které zavedly obědy zdarma, zlepšila docházka chudých dětí. Dále by pomohlo zřízení předškolních programů ve vyloučených lokalitách a vysvětlování rodinám, že jejich dětem tyto programy prospějí. Právě tady musíme začít, pokud chceme vyléčit hlavní neduh českého vzdělávání — tedy neschopnost dát solidní vzdělání dětem ze znevýhodňujícího či chudšího prostředí.

Posílení školní připravenosti však není jediné pozitivum školek. Česko je specifické vysokou chudobou matek samoživitelek a rodin se třemi a více dětmi. Každá šestá samoživitelka trpí těžkou chudobou (materiální deprivací). Šance, že do ní upadne, je takřka čtyřikrát vyšší než u domácnosti bez dětí (ve zbytku Evropy je „jen“ dvakrát vyšší). Většina samoživitelek (šedesát procent) si nemůže dovolit nenadálý výdaj okolo deseti tisíc korun. Pro rodiny se třemi a více dětmi platí podobné

v menším měřítku — osm procent je v těžké chudobě a přes čtyřicet procent si nemůže dovolit hradit nenadálé výdaje.

Důvodem je přitom velký rozdíl v platech mužů a žen. Ten dopadá na samoživitelky a na větší rodiny, kde muž už není schopen pokrýt dost nákladů. Za nízké platy žen přitom může právě to, že jsou u nás do konce svého života platově „trestány“ za tři a více let trvajících rodičovskou. Předškolní skupiny dostupné na několik hodin denně od dvou let věku dítěte a částečné úvazky by to vyřešily. Dnes to bohužel funguje přesně opačně: stát řadě rodičů, kteří si nemohou dovolit soukromé školky a potřebovali by pracovat, volbu znemožňuje.

Odpůrci rané péče namítají, že už i oddělení od matky dítě poškozuje. Jimi často zmiňovaná Matějčkova studie o psychické deprivaci¹⁶ ze šedesátých let se však týká dětí umístěných v dlouhodobé ústavní péči v období hlubokého komunismu. Může být argumentem proti kojeneckým ústavům, ale ne proti dvaceti hodinám týdně ve školce či dětské skupině. Pravdu však nemají ani liberálové, kteří tvrdí, že žádné studie na možné negativní vlivy rané péče neukazují. Některé zahraniční výzkumy¹⁷ ze Spojených států amerických či Skandinávie uvádějí mírný nárůst agresivity u dětí chodících do školek. Většinou však jen u těch, které chodily do velkých jeslí, a to před druhým rokem věku, a trávily tam více než třicet hodin týdně.

Negativní vlivy chudoby jsou oproti tomu prokazovány opakovaně a jasně. Chudoba se do života dětí promítá horší stravou, absencí rozvojových aktivit, vyšším stresem i stigmatizací v kolektivu. A má dlouhotrvající, až celoživotní následky, k nimž se navíc u absentérů ve školce přidává i oslabení školní připravenosti. Jako u řady jiných problémů zkrátka neleží řešení v extrémních opatřeních. Poslat dítě v jednom roce na „plný úvazek“ do masových jeslí, jak se to občas děje ve Spojených státech, není dobře. Nechat ho žít v bídě, místo aby bylo šestnáct hodin týdně v dětské skupině a matka mohla pracovat, ještě horší. Konzervativci mají pravdu, že dobrá péče o dítě by měla být nejvyšší hodnotou. A stát by určitě neměl vytvářet tlak, aby se jí matky vzdaly. Dnes je však situace zcela opačná.

Podpora rodin s dětmi je v Česku v rámci OECD nadprůměrná. Dáváme však minimum do služeb rodičům a dětem. V investicích do předškolní výchovy jsme v poslední pětce států. Většinu prostředků směřujeme do finanční podpory samotných rodin. To není nutně špatné řešení, ve skutečnosti však stát různými opatřeními na matce vynucuje, aby zůstala co nejdéle doma. Chybí systematická podpora péče o děti do tří let — dětských skupin, hlídání —, která je často nedostupná či drahá (v Praze za ni zaplatíte i přes patnáct tisíc korun, v dalších městech okolo pěti až deseti tisíc měsíčně). Na rozdíl od zahraničí na tyto služby nelze čerpat podporu a odpis z daní je minimální a jen pro jednoho z rodičů. Částečné úvazky, do nichž se ženy s malými dětmi v zahraničí často vrací, jsou zatíženy vysokými sociálními a zdravotními odvody, které za vás na rodičovské platí stát. Posledním hřebíčkem je pak sleva na dani na nepracující manželku. O tu s návratem matky do zaměstnání manžel často přijde. Začátek práce po rodičovské je tak masivně zdaněný. Taková žena nejenže spolufinancuje rodinnou politiku pro jiné, ale navíc musí platit i školku či hlídání. A to se většinou nevyplatí. Proto matky zůstávají dlouho doma, i když by chtěly být aktivní, a zbytek života na to ony i děti doplácí sníženým příjmem. A někdy chudobou.

Zanícení konzervativní kritici popisují snahy o posílení předškolní péče jako ideologický zásah do tradiční rodiny a systému, který je přirozený a vyvážený. Pravdou je pravý opak. Ve světě nevídaná nešťastná kombinace státních opatření u nás u řady matek vynucuje jedinou ideologicky správnou variantu: zůstat co nejdéle doma. Nejde tu o nic jiného než o hodnotový paternalismus neumožňující volbu, proti němuž se konzervativní pravice v jiných případech tak bouří. Zde je však oděn do hávu, který se jí líbí. Dnes přitom dopady takto vychýlené politiky redukuje malá nezaměstnanost — řadě matek firmy skutečně (nejen formálně) místa drží či jejich návrat poptávají. Až nezaměstnanost opět stoupne, projeví se finanční penalizace za mateřství naplno.

Druhým pragmatickým argumentem je porodnost. Z častých tirád by si člověk skoro myslel, že se podporou školek stáváme cynickou vymírající společností. Když prý maminky zůstanou doma s dítětem až do nástupu do školy a vše bude opět jako v 19. století, bude znovu i více dětí.

Nic nemůže být realitě vzdálenější než tento konzervativní sen. Nejvyšší porodnost je dnes v Evropě ve státech, které ranou péči výrazně podporují a umožňují matkám sladit pracovní a rodinný život: ve Skandinávii a ve Francii. Nejnižší porodnost mají naopak konzervativní státy jako Itálie, kde ženy moc nepracují a podpora rané péče pokulhává. Vymírající Japonsko i proto nedávno vytvořilo půl milionu nových míst v rané péči. Německo před deseti lety začalo více investovat do služeb pro rodiče dětí do tří let. Mikroregionální analýzy¹⁸ potvrzují, že v obcích, kde školek přibývalo, se obrátil trend klesající porodnosti.

Podpora školek a služeb pro rodiče má tedy minimálně tři výhody: zvýšení školní připravenosti, omezení chudoby samoživitelek a některých rodin a mírné zvýšení porodnosti. To však ještě neznamená, že je garance místa ve školkách pro dvouleté děti rozumným řešením. Méně ideologická kritika totiž upozorňuje, že péče o tak malé děti musí být specifická a měla by probíhat v úzkých kolektivech. Školky často nesplňují hygienické ani jiné standardy, musí investovat do přestaveb a nákupů, ačkoli děti mezi dvěma a třemi lety budou tvořit jen malou část jejich svěřenců. To jsou všechno relevantní námitky. I v zahraničí, kde je raná péče běžná, probíhají tyto programy často odděleně od běžných školek.

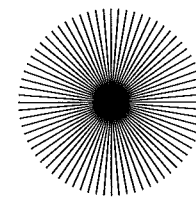
Jak to tedy udělat? Mluví se o dvou možnostech. První je poskytnout rodičům peníze, aby mohli své dítě dávat do soukromě provozované dětské skupiny. Má to logiku. Jenže jak ukazuje praxe, nalitím peněz do systému se služby zdražují. V Británii a Austrálii, kde jsou rodiče takto podporováni, rostou ceny dětských skupin a jeslí dvakrát až pětikrát rychleji než inflace. Chudí si je tak stejně nemohou dovolit.

Rozumnější by mohla být skandinávská cesta, kde je raná péče veřejnou službou s malým poplatkem. Nabízí se například možnost přesunout garanci místa v předškolní péči pro dvouleté až tříleté děti ze školek na jejich zřizovatele: obce a městské části. Ty by se mohly rozhodnout, zda tuto službu zajistí ve školce, zřídí dětskou skupinu, nebo přispějí na nějakou existující soukromou. Obce by se v tomto daly podpořit zvýšením dotace na žáka v rané péči. Bylo by to efektivnější než plýtvat prostředky například na slevu na nepracující manželku.

Garance jako taková má logiku. Bez ní bude raná péče někde dostupná a jinde nikoli. A v případě nedostatku kapacit na to v praxi jako první doplatí rodiče, kteří nemají stálou práci a mohou se prý o děti postarat sami. Přitom právě rodiče, kteří se snaží dostat zpět na trh práce, a děti, které pocházejí z chudších poměrů, tyto služby potřebují nejvíce.

Rozhodně bychom se však měli mít na pozoru před politiky, kteří se snaží kvalitu a dostupnost veřejných služeb placených z našich daní nahradit hodnotovým paternalismem a poučováním. Zatímco oni sami mívají možnost volby v podobě soukromých školek, chudým rodičům bez možnosti volby ordinují, jak se správně starat o dítě.

kapitola třetí



menšiny a radikalismus