

Čtyři z navštívených škol je možné zařadit mezi školy charakteristické empatickým přístupem. Ředitelé tří z těchto škol (školy A, C a J) uváděli, že se vzájemně nechali ve filozofii školy v minulosti ovlivnit, jedna ze škol sloužila jako inspirace pro další dvě školy, i když v současnosti už nejsou v pravidelném kontaktu. Další ze škol se také klonila spíše k empatickému přístupu (škola I), který byl ve škole sice sdílený, prakticky byla ale jeho realizace ponechána z velké části na řediteli školy. V této škole se vzdělával oproti ostatním navštíveným školám nižší podíl žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, a škola tedy byla touto situací zatížena relativně méně. Mezi navštívenými školami byla svým přístupem unikátní škola E, ve které byl empatický přístup k žákům a jejich rodinám kombinován s desegregačními opatřeními v rámci škol ve městě, takže škola nebyla vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků nadměrně zatížena. Škola poskytovala současně s realizací opatření pro podporu sociálně znevýhodněných žáků prostor pro jejich přirozenou integraci mezi ostatní žáky školy s přirozeným sociálním složením. Škola se současně intenzivně zabývala zvyšováním kvality výuky, jejíž nadprůměrná úroveň byla ověřena i ve sledovaných hodinách.

4.3.2 Školy s direktivním přístupem k žákům a jejich rodičům

Direktivní přístup se vyznačuje tím, že se po všech rodinách vyžaduje stejné zapojení do vzdělávání dětí. Škola při tom vychází ze svých tradicí daných potřeb pro podporu vzdělávání žáka ze strany rodiny a nezabývá se tím, zda jsou její požadavky na podporu žáka ze strany rodiny reálné. Předpokládá, že rodiče mají postačující rodičovské kompetence a vědí, co se od nich očekává (a pokud ne, je správné, že jsou za to žáci postihováni, předpokládá se, že rodiče si v případě selhávání dítěte uvědomí, že se musí o jeho vzdělávání více starat). Rodičům jsou direktivně předkládána řešení, která mají plnit. Povinnosti jsou vyžadovány důsledně. Od počátku školní docházky jsou žáci přísně známkováni a postihováni za nedostatky ve školní práci, které jsou často způsobeny nízkou úrovní spolupráce rodičů se školou. Ve školách s direktivním přístupem byla v rozhovorech s některými pracovníky škol zřejmě nedůvěra v možnost nějak jinak řešit vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí. Komunikace s rodiči žáků se omezuje spíše na direktivní pokyny.

Tato charakteristika direktivní školy nemá být chápána tak, že se školy o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nesnaží. I tyto školy věnují vytváření podmínek pro sociálně znevýhodněné žáky energii, využívají možnosti doučování, nabídky volnočasových aktivit, jsou aktivní v získávání dotačních titulů. Pedagogičtí pracovníci nevnímají, že by se situace se sociálně znevýhodněnými rodinami výrazně zlepšila, přestože některé dílčí pokusy o zlepšení situace byly vyzkoušeny, aktéři jsou ze situace unavení a direktivní přístup pomáhá ze strany školy udržovat status quo. „*Rozhodně je práce na této škole mnohem těžší jak pro ředitele, tak učitele základní i mateřské školy. Práce je náročnější jak časově, tak psychicky, učitelé vidí menší výsledky, řeší hodně výchovných situací, nejen prospěch. Učitelé mají pocit, že jejich práce je marná, vědku se nedočkají, spíše se dočkají problémových situací od rodičů ve chvíli, kdy něco chtějí, neboť pro rodiče je to nepřijemné a dávají to najevo... Musím vytvářet učitelům podmínky, aby neutekli, je to odlehklá oblast, často učitelé dojíždějí... Nesmím po nich chtít nesmysly, musím za nimi stát.*“⁴²

I spolupráce s rodinami žáků se může postupně zlepšovat díky možnosti zaměstnávat specializované pracovníky. V jedné z těchto škol byla zaznamenána velmi inspirativní činnost sociálního pedagoga, jinde možnosti komunikace školy s rodinami žáků rozšiřovali školní asistenti. Dvě z těchto škol působily v oblastech, kde je nedostatek učitelů i potřebných specialistů, ve školách působí starší a někdy nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci.

Popsané rozdílly ve filozofii navštívených škol naznačují, že je pro školy snazší najít vhodné strategie reagující na ty problémy vyplývající ze sociálního znevýhodnění, které jsou buď způsobené špatnou ekonomickou situací rodiny, nebo výukovými potížemi žáků, které ani nemusejí být se sociálním znevýhodněním spojeny. Školy v případě potřeby zvládají minimalizovat finanční bariéry zajištěním řady služeb pro žáky zdarma nebo s nízkými finančními náklady, byť někdy za cenu rezignace na aktivity, které nejsou nutné, jako jsou školy v přírodě, nebo za cenu nižší pestrosti mimoškolních aktivit⁴³. V případě vnímané potřeby jsou školy schopné minimalizovat školní neúspěch žáků prostřednictvím doučování, dostupného aktuálně v rámci šablon, pedagogických intervencí v rámci podpůrných opatření a dalších projektů, či možností domácí přípravy žáků ve školních družinách nebo školních klubech či zapojením asistentů pedagoga.

Složitější je možnost reakce škol na bariéry, které se častěji pojí se sociálním vyloučením⁴⁴, jako je (někdy zdánlivě) nízký význam přisuzovaný dosaženému vzdělání dětí nebo nižší kompetence rodičů při jednání se školou. Některé ze škol reagovaly zmíněným empatickým přístupem.

⁴² Ředitel školy B.

⁴³ Aktivity, jako jsou návštěvy divadel a dalších kulturních zařízení a výlety, ovšem v rodinách chybí právě u žáků ze znevýhodněného prostředí. Učitelé si všímají, že žáci mají v tomto ohledu zúžený obzor. Jeví se tedy jako pravděpodobné, že právě sociálně znevýhodnění žáci by z podobných akcí nabízených školou měli největší užitek.

⁴⁴ Je možné poukázat na paralelu s faktory sociálního znevýhodnění, které analýza Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů označuje jako „destabilizující chudobu“ a „socioekonomické znevýhodnění“, přičemž v obcích souvisí destabilizující chudoba se vzdělávacími problémy třikrát silněji než socioekonomické znevýhodnění.