



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií
Katedra veřejné a sociální politiky

Aneta Jeráčková

Vzdělávací politika vůči Romům v ČR:

aplikace teoretického přístupu sociální konstrukce cílových populací
na problematiku vzdělávání romských žáků na českých školách

Diplomová práce

Praha 2012

Autorka práce: **Bc. Aneta Jeráčková**

Vedoucí práce: **PhDr. Vilém Novotný, Ph.D.**

Rok obhajoby: **2012**

Bibliografický záznam

JERÁČKOVÁ, Aneta. *Vzdělávací politika vůči Romům v ČR: aplikace teoretického přístupu sociální konstrukce cílových populací na problematiku vzdělávání romských žáků na českých školách*. Praha, 2012. 101 s. Diplomová práce (Mgr.) Universita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce PhDr. Vilém Novotný, Ph.D.

Abstrakt

Práce se zabývá vzdělávací politikou ve vztahu k romským žákům v České republice. Tuto problematiku zkoumá za využití teoretického přístupu *sociální konstrukce cílových populací*. Vzdělávací politika vůči romským žákům má prokazatelně negativní charakter, jelikož skrze ni dochází k segregaci velkého množství romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud a znemožňuje jim tak přístup k plnohodnotnému vzdělání. Proti této dvojkolejnosti vzdělávacího systému se staví koncept inkluzivního vzdělání, který je na úrovni Evropské unie považován za efektivnější a prospěšnější pro celou společnost. V české společnosti, odborné i té laické, však existuje značná názorová nejednotnost, pokud jde o reformování vzdělávacího systému směrem k inkluzivnější a otevřenější formě. Přestože je koncept inkluzivního vzdělání již dlouhodobě formálně přijat vládou jako směr, kterým by se měl český vzdělávací systém ubírat, tak k reálné změně systému, ani ke zlepšení situace romských žáků na českých školách zatím nedochází. Za využití teoretických poznatků přístupu *sociální konstrukce cílových populací*, se tato práce snaží porozumět současné podobě české vzdělávací politiky vůči romským žákům, snaží se odpovědět na otázku: proč má vůči dané sociální skupině převažující negativní charakter. Za tímto účelem identifikuje sociální konstrukce romských žáků obsažených v politickém diskursu vzdělávací politiky a argumentační strategie, které využívají klíčoví aktéři při vyjednávání hranic těchto sociálních konstrukcí, aby prosadili navrhované politiky. Práce se snaží zjistit, jakou roli tyto strategie hrají v procesu tvorby vzdělávací politiky ve vztahu k romským žákům a jaký mají vliv na její udržování či změnu.

Abstract

This diploma thesis deals with educational policy towards Roma pupils in the Czech Republic. This problem is explored on the basis of theoretical approach called *social constructions of target populations*. Educational policy towards Roma pupils has a provable negative character, because it segregates many Roma pupils from the educational mainstream and thus it prevents them from achieving an adequate level of education. On the opposite side of this “double-track” education system there is a concept of inclusive education, which is considered on the EU level as more effective and beneficial for the whole society. However, there is a polemic in the Czech society, both professional and non-professional, with respect to reforming the education system into more open and inclusive form. Despite of the fact that the concept of inclusive education has been formally accepted as a guideline of the Czech education system, it hasn't brought any real change so far, neither of the system itself, nor of the situation of Roma pupils in it. With an application of theoretical knowledge of the *social constructions of target populations* approach, this diploma thesis tries to understand a present image of the educational policy towards Roma pupils, in order to answer a question: why it has prevailing negative character over that given social group. For this purpose, it identifies social constructions of Roma pupils in a discourse of educational policy and argumentation strategies used by key actors, when they negotiate borders of those social constructions, in order to enforce their policy designs. This diploma thesis finds out, which role those strategies play in a process of making educational policy towards Roma pupils and what influence they have on its maintaining or change.

Klíčová slova

Vzdělávací politika, romští žáci, sociální konstrukce cílových populací, analýza politického diskurzu, inkluzivní vzdělávání, segregáční vzdělávací systém

Keywords

Educational policy, Roma pupils, social constructions of target populations, political discourse analysis, an inclusive education, segregational education system

Rozsah práce: 149 705 znaků s mezerami

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a že jsem použila pouze uvedené prameny a literaturu.

Současně prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 9. 1. 2012

Aneta Jeráčková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Vilému Novotnému, Ph.D. za vstřícné jednání a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotný přístup k rozhovorům, díky kterým bylo možné realizovat výzkumnou část této práce.

TEZE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

PŘEDPOKLÁDANÝ NÁZEV DIPLOMOVÉ PRÁCE: Segregace Romů na českých školách: aplikace teoretického přístupu sociální konstrukce cílové skupiny na problematiku vyčleňování romských dětí z hlavního vzdělávacího proudu

DIPLOMANT: Bc. Aneta Jeráčková

KONZULTANT: PhDr. Vilém Novotný, Ph.D.

1. Vymezení předmětu zkoumání a strukturace výzkumného tématu

Podle odborné literatury (OECD 2001, Bílá kniha 2001, Sirovátka 2003, Veselý 2006, Matějů 2006) je vzdělání v dnešní společnosti základním předpokladem pro rozvoj lidského kapitálu, který je nutnou podmínkou pro budoucí postavení jedince ve společnosti. V demokratické společnosti, která je založena (na základě ústavy) na principech rovnosti všech před zákonem a ochrany lidských práv, mezi kterými je i právo na kvalitní vzdělání, by tedy měla fungovat rovnost v přístupu všech k pokud možno stejně kvalitnímu vzdělání. Zvýšení kvality vzdělání a rovnost přístupu ke vzdělání jsou zároveň hlavní cíle vzdělávacích politik ve vyspělých zemích (Bílá kniha 2001: 13-19). Na základě množství provedených výzkumů, vzniklých v této oblasti, je školní výkon a aspirace na vzdělání silně ovlivněno sociálním původem, ze kterého jedinec vychází. Katrňák (2004: 22-24), který je ve své tvorbě inspirován dílem P. Bourdieu, říká, že sociální prostředí, které je charakteristické určitou výší a objemem ekonomického a kulturního kapitálu, ovlivňuje to, jak určitý jedinec jedná ve vztahu ke škole. Toto jednání je důsledkem uvědomování si jeho sociálního postavení ve společnosti, sociálních rozdílů a sociálních výhod a nevýhod, které z daného sociálního prostředí vyplývají. Zároveň ale říká, že vliv sociálního prostředí dítěte by měl být oslaben na úrovni vzdělávacího systému, který by měl vyrovnávat počáteční znevýhodnění žáků, způsobené rozdílnými materiálními a kulturními podmínkami. Podle Katrňáka však vzdělávací systém, potažmo vzdělávací politika, tuto svou funkci stále neplní a stále zde dochází k selekci nadaných a nenadaných podle sociálního původu jedinců. Právě škola tyto nerovnosti vytváří, reprodukuje a legitimizuje (Katrňák, 2004: 22-24).

Hlavním problémem, kterým bych se v této práci chtěla zabývat, je vzdělávací politika ve vztahu k Romům na českých školách, jejímž důsledkem je segregace romských dětí mimo hlavní proud vzdělávání, což má zásadní vliv na jejich postavení ve společnosti. Cílem této politiky je oficiálně chránit děti se speciálními potřebami, avšak podle mnohých šetření, které vznikly na popud MŠMT, se zdá, že mohou mít skrytý diskriminační cíl, a to vyloučení romské menšiny mimo většinovou společnost. Podle výzkumu GAC 2009 je přibližně jedna třetina romských dětí z jednoho ročníku diagnostikována jako děti s lehkým mozkovým postižením (celosvětový průměr jsou 2%) a jsou posílány do zvláštních škol (přejmenovaných na školy praktické), mimo hlavní vzdělávací proud. K tomu dochází na základě rozhodnutí pedagogicko-psychologických poraden, jejichž posudky nezohledňují fakt, že se často jedná o

děti, které do věku 6 let neviděly knihu a pocházejí z těžkých sociálních podmínek. Zbytek romských dětí navštěvuje segregované romské základní školy, které v určitých lokalitách vznikají z důvodu, že si „bílí“ rodiče ani jejich děti nepřejí být vzdělávány společně s romskými dětmi, a které, podle slov zainteresovaných aktérů, často učí podle osnov praktických škol, čili neposkytují romským dětem adekvátní vzdělání, které poskytuje majoritní společnosti. Na druhé straně romští rodiče posílají své děti do praktických škol a segregovaných zvláštních škol dobrovolně v důsledku segregačních tlaků, které jsou na ně vyvíjeny, protože se domnívají, že to pro ně bude lepší, protože jejich děti nebudou čelit šikaně a diskriminaci, a protože vyšší aspirace na vzdělání v dané situaci nereflektují jako něco, co by mohlo zlepšit jejich sociální status.

Zástupci a zřizovatelé škol na tuto situaci nereagují a mají spíše zájem danou problematiku neřešit a stávající situaci nechápou jako problematickou. Vzdělávací politiky ve vztahu k romským dětem tak tímto způsobem udržuje stávající společenskou strukturu a mocenské vztahy a ovlivňuje tak možnost romských dětí na získání vyššího sociálního statusu a možnost emancipace a změny jejich postavení ve společnosti.

2. Teoretická východiska

Výše uvedený výzkumný problém, který jsem si pro svou práci zvolila, je úzce spojen s problematikou teoretického dilematu *struktura versus jednání* v sociálních vědách. Jedná se o střet dvou teoretických směrů vysvětlujících sociální realitu, tj. strukturální a interpretativní teorie, čili zda je lidské jednání ovlivněno spíše strukturálními determinantami, nebo zda je možné se z těchto obecných struktur vymanit, emancipovat se a přetvářet tyto struktury na základě individuálního jednání, individuální vůle.

Ve své práci bych se chtěla pokusit o aplikaci teoretického přístupu sociální konstrukce cílové skupiny na výše popsanou problematiku, která se snaží o propojení obou zmíněných proudů. Podle mnohých autorů je snaha o propojení těchto přístupů přínosná pro veřejnou politiku, protože je nezbytným předpokladem pro správné rozhodování ve veřejné politice, pro správnou interpretaci (definování) situace, veřejně politických problémů a umožňuje tak dobré a reflexivní jednání ve veřejně politickém procesu (Hajer, Laws 2006).

Přístup sociální konstrukce cílové skupiny se zabývá tím, jak určité stereotypní představy a předsudky, které převládají v majoritní společnosti o určité sociální skupině,

ovlivňují ve svém důsledku veřejné politiky ve vztahu k nim. Podle tohoto přístupu tak při procesu tvorby veřejné politiky dochází k definování reality, toho, co je považováno za problém a co ne. Politici využívají v politických debatách sdílené sociální konstrukce o určitých sociálních skupinách, aby prosadily svoje návrhy politik, tzv. policy design. Skrze policy design tak dochází k udržování, vytváření a přetváření těchto předsudků, stereotypních očekávání o cílové sociální skupině (sociálních konstrukcí). Veřejná politika má tudíž rozsáhlé sociální důsledky, jelikož má vliv na reprodukci sociálních nerovností, ale zároveň je prostorem, kde může docházet ke změně negativních sociálních konstrukcí na pozitivní, které mají následně vliv na postavení určité skupiny ve společnosti, na to, jak je vnímána širokou veřejností, a zároveň na to, jak tato skupina vnímá sama sebe. Veřejné mínění tak ovlivňuje tvorbu veřejné politiky, a ta zase zpětně ovlivňuje veřejné mínění a zároveň i identitu členů cílové skupiny, jejich materiální i mocenské zdroje, které umožňují nebo znemožňují jejich schopnost prosazovat své zájmy. (Schneider, Ingram 1993, Schneider, Ingram 2005, Newton 2005, Ingram, Schneider, deLeon 2007).

Teoretický přístup sociální konstrukce cílové skupiny jsem zvolila z důvodu, že mi připadá vhodný pro aplikaci na problematiku segregace romských dětí na českých školách, jelikož se dá dobře využít tam, kde ve společnosti existuje všeobecná shoda o tom, jak definovat cílovou skupinu na základě sdílených stereotypních očekávání, čili tam, kde má cílová skupina jasně definovanou sociální konstrukci, jako je to v případě Romů v ČR. Tento přístup je dále vhodné aplikovat v prostředí, kde jsou sociální konstrukce cílové skupiny silně kulturně zakořeněné, a kde v důsledku toho společnost nebere v úvahu názory expertů na danou problematiku. Zároveň podává vysvětlení toho, proč veřejná politika občas neplní své cíle (snižovat nerovnosti, zajistit sociální spravedlnost) a naopak tyto nerovnosti vytváří a legitimuje. Tento přístup tedy zohledňuje i otázku, jak veřejná politika ovlivňuje podmínky demokracie ve společnosti, v našem případě základní občanská a lidská práva Romů, jejich přístup k mocenským zdrojům, které ovlivňují jejich možnosti participace a prosazení svých menšinových zájmů (Ingram, Schneider, deLeon 2007).

Posledním, ale neméně důležitým důvodem, proč jsem pro svou práci zvolila tento přístup, je to, že mu doposud v oblasti veřejné politiky nebyla věnována dostatečná pozornost a v tomto zároveň vidím hlavní přínos mé práce.

3. Cíle diplomové práce

- Hlavním cílem této práce je zjistit, jakou roli hrají sociální konstrukce v procesu tvorby vzdělávací politiky ve vztahu k Romům
- Vedlejším cílem je vysvětlit, proč má vzdělávací politika ve vztahu k Romům negativní segregační charakter.
- Dalším vedlejším cílem je vysvětlit, jaký má tato politika následný vliv na postavení Romů ve společnosti, jejich identitu a veřejné mínění.

4. Výzkumné otázky

- HV: Jakou roli hrají sociální konstrukce cílové skupiny sdílené většinovou společností v procesu tvorby politiky?
- VV1: Proč má vzdělávací politika ve vztahu k Romům negativní segregační charakter?
- VV2: Jaký má veřejná politika vliv na udržování předsudků a produkci sociálních nerovností ve společnosti?

5. Metody a prameny

Na základě výše uvedeného výzkumného problému a položených výzkumných otázek jsem zvolila výzkumnou strategii a metodologii výzkumu tak, abych dospěla k cílům, které jsem si předem formulovala. Výzkumné otázky vycházejí z výše uvedeného teoretického rámce, který současně určí i rozsah zkoumaných dat.

Cílem výzkumu je vysvětlit současnou podobu veřejné politiky ve vztahu k Romům, identifikovat sociální konstrukce o dané skupině v oblasti veřejně-politického procesu a vysvětlit, jakým způsobem tyto konstrukce ovlivňují konkrétní politiku ve vztahu k Romům. Cílem výzkumu je tedy snaha o vysvětlení této problematiky, následné rozšíření poznatků

v dané oblasti veřejné politiky pomocí přístupu sociální konstrukce cílové skupiny a poskytnutí návrhů řešení této problematiky, respektive návrh doporučení, formulace cílů a priorit, na které by se měla vzdělávací politika ve vztahu k Romům zaměřit.

Předmětem výzkumu jsou sociální konstrukce cílové skupiny. Sociální konstrukce vznikají v promluvě, skrze jazyk, při vzájemné interakci mezi jedinci. Pro účely mé práce je proto nejlepší metodou zkoumání sociálních konstrukcí analýza jazyka, konkrétně kvalitativní metoda diskurzivní analýzy. Jde o to analyzovat určité symboly, „mýty“, které politici používají v politických debatách. Hajer definuje analýzu diskurzu jako „*specifický soubor idejí, konceptů a kategorií, které jsou produkovány, reprodukovány a transformovány v určitém souboru jednání, a skrze které je dán význam určitým fyzickým a sociálním realitám*“ (Hajer, 1995:44). Analýza diskurzu proto zahrnuje sledování tzv. „storylines“, čili ustálených způsobů myšlení a komunikace a současně sleduje to, jak určité skupiny lidí, které zastávají společný zájem, používají určité rutinní způsoby komunikace při diskutování o určitém problému, skrze které dochází k reprodukci sociálních konstrukcí.

V případě Romů se pokusím sledovat způsoby komunikace o této skupině, které jsou sdílené mezi politiky a dalšími aktéry, kteří mají vliv na danou politiku, jako jsou zřizovatelé škol, ředitelé škol, učitelé, představitelé pedagogicko-psychologických poraden, aj., jakým způsobem popisují a analyzují problematiku segregace romských dětí na českých školách, a jak to ovlivňuje jejich politické rozhodování ve vztahu k Romům. Budu tedy zkoumat oficiální rétoriku (jazyk), která je hlavním nástrojem v procesu tvorby politiky a skrze kterou jsou jednotlivým sociálním skupinám přiřazovány sociální konstrukce, které následně ovlivňují postavení těchto skupin ve společnosti. V oficiální rétorice dochází k označení toho, kdo je původce problému, kdo si zaslouží čerpat ze společenských zdrojů a kdo si naopak zaslouží být potrestán.

Jednotlivé výroky budu postupně kategorizovat, podle toho, jak se k sobě vztahují, až do chvíle, kdy dokážu identifikovat jednotlivé „storylines“, jak už bylo výše uvedeno.

Jako nejdůležitější zdroj dat pro studium sociálních konstrukcí mi tedy poslouží oficiální rétorika politických představitelů a dalších zainteresovaných aktérů, v podobě přepisů nebo zvukových záznamů ze slyšení nebo zasedání v parlamentu nebo senátu nebo z politických debat na dané téma, dále přepisy projednávání konkrétních zákonů. Oficiální rétorika se dá zkoumat také v tištěných nebo obrazových médiích, jde zejména o různá politická vyjádření, politické debaty, články v reprezentativních médiích, tištěná prohlášení a jiné

tištěné, zvukové materiály, ve kterých budu sledovat výskyt sociálních konstrukcí dané skupiny atd.

Dále bych ve své analýze chtěla využít metodu kvantitativní obsahové analýzy (viz Howland, Larsen Becker, Prelli, 2006), ve které se zaměřím na statistickou analýzu četnosti výskytu jednotlivých obsahových prvků. Zde využiji stejné zdroje dat jako v případě analýzy diskurzu. Analýzu a interpretaci dat provedu za pomoci programů ATLAS a SPSS.

6. Předpokládaná struktura diplomové práce

- 1) Úvod
- 2) Teoretická východiska
- 3) Metody
- 4) Deskriptivní část
- 5) Analytická část
- 6) Závěry

7. Základní literatura k tématu

Primární literatura:

1. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách* [online]. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/tematicka-zprava-csi.pdf>.
2. GAC. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Praha: GAC, 2009 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/analyza-spolecnosti-gac-pro-msmt.pdf>.

3. MŠMT. *Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
4. ÚIV. *Monitoring RVP* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009 [cit. 2010-04-30]. Dokumenty. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/monitoring-uiv.pdf>.
5. *Prohlášení koalice Společně do školy k informacím vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Tisková zpráva. Praha: koalice Společně do školy, 2010 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/>.
6. *Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva, věc D. H. A OSTATNÍ proti ČESKÉ REPUBLICE* [online]. Štrasburk, 2007 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/rozsudek-eslp-dhvsr1.pdf>.
7. SIROVÁTKA, Tomáš. Exkluze Romů na trhu práce a šance na jejich inkluzi. In KATRŇÁK, Tomáš. *Otázky sociální inkluze romské komunity*. Brno: Masarykova universita v Brně. Fakulta sociálních studií, 2003. s. 11-34. ISBN 80-210-3294-4
8. STEP BY STEP. *Step by Step Romská iniciativa: Výzkumná zpráva ze třetího roku šetření* [online]. Brno: Step by step, 2003 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/vyzkumna-zprava-step-by-step-cr/>.
9. Výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice. *Veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“*. Praha: Jednací sál Valdštejnského paláce „A“, 2010.
10. *Výzva koalice Společně do školy k zápisu do prvních tříd. Společně do školy* [online]. Tisková zpráva. Praha: koalice Společně do školy, 2007 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/vyzva-koalice-spolecne-do-skoly-nevladnim-organizacim-a-dalsim-subjektum/>.

Sekundární literatura:

1. BERGER, Peter, L.; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality : Pojednání o sociologii vědění*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.
2. BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

3. ESPING – ANDERSEN, Gosta. „Untying The Gordian Knot Of Social Inheritance“, *Research in Social Stratification and Mobility*. 2004. Vol. 21, s. 115–138.
4. GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.
5. GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
6. HAJER, Maarten A. *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process*, Chapter 2. New York : Oxford University Press. 1995.
7. HOWLAND, Dave; LARSEN BECKER, Mimi; PRELLI, Lawrence, J. „Merging content analysis and the policy sciences: A system to discern policy-specific trends from news media reports“, *Policy Sciences*. 2006. Vol. 39, s. 205–231.
8. INGRAM, Helen; SCHNEIDER, Anne, L.; DELEON, Peter. Social Construction and Policy Design. In SABATIER, Paul, A. *Theories of the Policy Process*, Boulder: Westview Press, 2007. s. 93-126. ISBN 978-0-8133-4359-4.
9. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
10. MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana „Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností“, *Sociologický časopis*, 2003. Vol. 39, No. 5, s. 625–652
11. MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
12. MOORE, Rob. *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*, Cambridge: Polity Press, 2004.
13. MORAN, Michael; REIN, Martin; GOODIN, Robert, E. *The Oxford Handbook of Public Policy*. New York: Oxford University Press, 2006. ISBN 0–19–926928–9.
14. NEWTON, Linda (2005). “It Is Not a Question of Being Anti-immigration”: Categories of Deservedness in Immigration Policy Making. In SCHNEIDER, Anne, L; INGRAM, Helen. *Deserving and Entitled: Social Construction and Public Policy*. Albany: State University of New York Press, 2005. s. 139-172. ISBN 0-7914-6342-7.
15. *OECD : The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Paris : OECD, 2001. 120 s.

16. SCHNEIDER, Anne, L.; INGRAM, Helen. Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy, *The American Political Science Review*, 1993. Vol. 87, No. 2, s. 334-347.
17. SCHNEIDER, Anne, L; INGRAM, Helen. *Deserving and Entitled: Social Construction and Public Policy*. Albany: State University of New York Press, 2005. 361 s. ISBN 0-7914-6342-7.
18. SIMONOVÁ, Natálie. *The influence of family origin on the evolution of educational inequalities in the Czech republic after 1989*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002. 36 s. ISBN 80-7330-012-5.
19. STRAKOVÁ, Jana. „The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic“, *Sociologický časopis*, 2007. Vol. 43, No. 3, s. 589-610.
20. VESELÝ, Arnošt. 2006. *Teorie mnohačetných forem kapitálů*. Pražské sociálně vědní studie. Praha. CESES. FSV UK. FF UK.
21. VESELÝ, Arnošt; NEKOLA, Martin. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.
22. VESELÝ, Arnošt; MOURALOVÁ, Magdalena. *Vzdělání v České republice: současný stav a vývojové trendy*. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2008. 40 s.

Obsah

1. Úvod.....	19
1.1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky	22
1.2. Vymezení základních pojmů.....	23
2. Ontologické a epistemologické předpoklady práce	25
3. Metodologie	28
3.1. Použité zdroje dat a metody sběru dat	29
3.2. Metoda analýzy a interpretace dat	31
4. Teoretická východiska	33
4.1. Hlavní přínos přístupu SKCP.....	34
4.2. Teoretický přístup sociální konstrukce cílových populací.....	36
4.2.1. Typologie cílových populací	38
4.2.2. Používané strategie, nástroje a odůvodnění politik ve vztahu k jednotlivým cílovým populacím	39
4.2.3. Vliv policy designu na jednání cílových skupin a demokracii	41
4.2.4. Možnost změny.....	42
5. Romové jakožto „druhořadí“ občané: zasazení problematiky do historicko-sociálního kontextu.....	44
5.1. Vzdělávací politika ve vztahu k Romům: prostor pro zkoumání přístupu SKCP	45
5.1.2. Umisťování romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud vs. koncept inkluzivního vzdělávání: uznání vs. popírání problému.....	47
6. Romské děti jakožto devianti versus neromské děti jakožto zvýhodnění a rozdílné strategie návrhu politiky (<i>policy design</i>) ve vztahu k nim	50
6.1. Odpůrci reformy českého vzdělávacího systému k inkluzivnější formě.....	52
6.2. Apatie a odcizení jakožto reakce Romů na veřejné politiky ve vztahu k nim	53
6.3. Stabilita a potenciál změny sociální konstrukce Romů	56
7. Argumentační strategie (příběhy) obhájců a odpůrců, používané při vyjednávání hranic sociálních konstrukcí Romů	58
7.1. Strategie používané <i>odpůrci</i> při vyjednávání hranic sociální konstrukce romských žáků, s cílem ospravedlnit současnou vzdělávací politiku vůči nim	58
7.1.2. Strategie <i>volný trh</i>	59
7.1.2.1. Strategie <i>utopie</i>	60
7.1.3. Strategie <i>odborná pomoc</i>	61
7.1.3.1. Strategie <i>zhoršení konstrukce obhájců</i>	63
7.1.4. Strategie <i>neproveditelnost</i>	64
7.1.5. Strategie <i>propojení cílové populace s negativněji konstruovanou skupinou</i>	65
7.1.6. Strategie <i>nezasloužené zvýhodňování vůči lépe konstruovaným skupinám</i>	66
7.1.7. Strategie <i>radikální změna</i>	68
7.2. Strategie používané <i>obhájci</i> při vyjednávání hranic sociální konstrukce romských žáků, s cílem zlepšit jejich sociální konstrukci.....	69

7.2.1.	Strategie odvolávání se na právo.....	70
7.2.2.	Strategie odvolávání se na expertní zjištění	71
7.2.3.	Strategie označení viníka (<i>paternalismus</i>).....	72
7.2.3.1.	Strategie zhoršení konstrukce odpůrců	73
7.2.4.	Strategie propojení s lépe konstruovanou skupinou	75
7.2.4.1.	Strategie inkluze je přínosná pro celou společnost.....	76
7.2.4.2.	Strategie vytvoření nové cílové populace s lepší konstrukcí	77
7.2.5.	Strategie malá změna	78
8.	Závěry	79
9.	Literatura.....	85
	Přílohy	93
	Příloha č. 1 – Provedené rozhovory a konference.....	93
	Příloha č. 2 – Osnova rozhovorů	96
	Příloha č. 3 – Příklady zdrojů dat využitých v analytické části	97

1. Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku vzdělávací politiky ve vztahu k romským žákům na českých školách. Ta se podle mnohých výzkumů a šetření (českých i zahraničních¹), které měly za úkol zmapovat situaci v této oblasti, jeví jako segregující a diskriminující danou sociální a etnickou skupinu. Ukázalo se, že je v českém vzdělávacím systému značnému množství romských žáků odepřen přístup k plnohodnotnému základnímu vzdělání, jelikož jsou vzděláváni ve školách mimo hlavní vzdělávací proud. Podle výzkumu GAC (2009) je přibližně jedna třetina (27 %) romských dětí z jednoho ročníku diagnostikována jako děti s lehkým mozkovým postižením (dále jen LMP)² a tyto děti jsou následně vzdělávány v základních školách praktických (dále jen ZŠP)³ podle upraveného vzdělávacího programu pro děti s LMP. Tyto výzkumy tedy odkryly skutečnost, že kromě formálního cíle české vzdělávací politiky, kterým je poskytovat vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, existuje i skrytý cíl, a to segregovat danou etnickou a sociální skupinu mimo hlavní vzdělávací proud.

Dvojkolejnost českého vzdělávacího systému se stala předmětem kritiky mnohých odborníků z řad neziskových organizací, ale i vládních organizací a ministerstva školství⁴. Ti poukazují nejenom na morální a lidsko-právní aspekty problematiky, ale také na sociální a ekonomické důsledky současné vzdělávací politiky vůči romským žákům, jelikož se vyznačuje značnou selektivitou a dochází skrze ni k reprodukci sociálních znevýhodnění z generace na generaci⁵ (Matějů, Straková 2006, Kalous, Veselý 2006, Katrňák 2004).

¹ Viz např. ČŠI 2010, ÚIV 2009, GAC 2009, Člověk v tísni 2009, Amnesty International 2010, Kopal 2007, ERRC 2007.

² Celosvětový výskyt této diagnózy v populaci představuje 2 %.

³ Tyto školy se z formálního hlediska neliší od základních škol hlavního vzdělávacího proudu (v zákoně je nenajdete), ale svým žákům ve skutečnosti poskytují značně omezený obsah vzdělání. Z toho důvodu prokazatelně neposkytují těmto žákům plnohodnotné vzdělání (Kopal 2007, Nikolai 2007, Amnesty International 2010, ČŠI 2010).

⁴ Např. Koalice neziskových společností „Společně do školy“, Člověk v tísni, vládní Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách, bývalý ministr školství Ondřej Liška a bývalá ministryně školství Miroslava Kopicová a jejich bývalá náměstkyně Klára Laurenčková, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, atd.

⁵ Současné nastavení systému vzdělávání omezuje další možnosti těchto dětí vzdělávat se a uplatnit se na trhu práce (ČŠI 2010, ÚIV 2009). Problematika nedostatečného přístupu ke vzdělání se pak pojí s problematikou nezaměstnanosti, sociálního vyloučení, kriminality a jiných sociálně patologických jevů, které jsou hnacím motorem pro eskalaci sociálního a rasového napětí, které jsou v České republice v současnosti velice aktuálním problémem (viz současné rasové a sociální nepokoje na Šluknovsku). Romové současně patří v ČR i v Evropě ke

V českém prostředí však existuje značná nejednotnost názorů, pokud jde o reformování vzdělávacího systému směrem k inkluzivnější a otevřenější formě. Přestože je koncept inkluzivního vzdělání již dlouhodobě formálně přijat vládou jako směr, kterým by se měl český vzdělávací systém ubírat⁶, tak k reálné systematické změně českého vzdělávacího systému zatím nedochází, jelikož zde působí silná vlna odporu ze strany části odborné⁷ i laické veřejnosti a malá politická vůle (zejména na lokální úrovni) implementovat existující inkluzivní opatření.

Ač jsou příčiny tohoto stavu různorodé a komplexní, tato práce stojí na předpokladu, že hlavní příčinou je negativní postoj většinové populace k romské menšině, který se odráží ve vzdělávací politice ve vztahu k této sociální a etnické skupině, respektive v jejich nerovném přístupu ke vzdělání. Předpokladem pro socioekonomický rozvoj Romů je jejich participace na veřejném dění, jehož základní podmínkou je zvyšování jejich úrovně vzdělání. Práce se proto neomezuje na hledání příčin nízké školní úspěšnosti romských žáků na českých školách pouze v oblasti sociální, ale zaměřuje se i na příčiny, které mají svůj původ v kultuře, v kulturně zakořeněných stereotypních způsobech myšlení, které jsou sdílené majoritní společností⁸.

Záměrem této diplomové práce je analyzovat problematiku vzdělávání romských žáků na českých školách, respektive snaha o porozumění vzdělávací politiky ve vztahu k romské menšině. Chceme porozumět, proč má vzdělávací politika ve vztahu k romským žákům negativní charakter v tom smyslu, že je segreguje mimo hlavní vzdělávací proud a neumožňuje jim přístup k plnohodnotnému vzdělání. Za tímto účelem využíváme teoretický přístup *sociální konstrukce cílových populací* (dále jen SKCP), který nám slouží jako analytický rámec pro zkoumání tohoto výzkumného problému.

Pod optikou přístupu SKCP chápeme politiku jako diskurz, argumentaci, která vzniká jako výsledek jednání klíčových aktérů, v jejich vzájemné interakci. Naším záměrem je proto *porozumět* jednotlivým perspektivám, názorům, významům, či motivům jednání klíčových

skupinám obyvatel, kteří trpí největší diskriminací, chudobou, nezaměstnaností, sociálním vyloučením a nejmenší úrovní vzdělanosti (Laubeová, Kalinová 2006: 31). Dále viz např. BBC 2011, Thorpe 2008, Cemlyn 2009, Kóczé 2000, aj. Zároveň Světová banka (2008) odhadla, že Český stát stojí segregační, dvojkolejný vzdělávací systém ročně 16 miliard Kč, což zahrnuje ušlé příjmy do státního rozpočtu, náklady na sociální dávky a drahé praktické školy (Rodriguez 2009).

⁶ Viz Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), Akční plán realizace konceptu včasné péče (2009), Koncept včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (2008), Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2011), či nejnověji Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015 (2011), viz níže.

⁷ Zejména Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, Asociace speciálních pedagogů, aj.

⁸ Viz Laubeová, Kalinová (2006).

aktérů, které spoluutváří výslednou politiku, *identifikovat* jejich argumentační strategie, které používají s cílem naplnit své politické cíle a zájmy a *zkoumat*, jaký má tato politika zpětný vliv na jednání cílové skupiny, která je adresátem dané politiky. Pomocí výše uvedeného analytického rámce můžeme vysvětlit, proč veřejná politika nejedná se všemi skupinami obyvatel stejným způsobem, proč někdy nepřináší požadované výsledky (v našem případě zajištění rovného přístupu ke vzdělání), a naopak je neefektivní a produkuje předsudky a nerovnosti, což má negativní vliv na sociální spravedlnost a podmínky demokracie (Ingram, Schneider, deLeon 2007: 94, Newton 2005: 139-140).

Výsledky této práce by měly přispět k lepšímu porozumění a rozšíření poznatků o procesu tvorby veřejné politiky a jejího vlivu na postavení určité sociální skupiny, potažmo na celou společnost. Přestože se práce zaměřuje na romskou menšinu v oblasti vzdělávání v České republice, její závěry se nebudou nutně vztahovat pouze na tento konkrétní případ. Segregace romských dětí na českých školách představuje určitý *typický případ*. Výsledkem analýzy bude formulace jistých předpokladů či tvrzení, které bude následně možné aplikovat na situace jiných, sociálně, etnicky či jiným způsobem marginalizovaných skupin v různých oblastech veřejné a sociální politiky.

Problematiku vzdělávání romských žáků považuji za důležitý předmět zájmu z důvodu, že přestože toho bylo na toto téma napsáno již mnoho, tak se situace Romů v České republice spíše zhoršuje, což dokazuje mimo jiné zvyšující se počet sociálně vyloučených lokalit, jejich sestupná sociální mobilita, či reprodukce vzdělanostních nerovností⁹. Problematika sociálního vyloučení a sociální spravedlnosti je zároveň důležitým aktuálním tématem (zejména v důsledku hospodářské krize) napříč všemi zeměmi Evropské unie. Přínosem této práce je v neposlední řadě rozpracování teoretického přístupu SKCP, který patří mezi významné teorie procesu tvorby veřejných politik, a kterému v českém prostředí nebyla doposud věnována významná pozornost. Zkoumání problematiky vzdělávání romských žáků na českých školách za využití teoretických východisek přístupu SKCP poskytne čtenáři nový, a podle našeho názoru, velice přínosný vhled do zkoumané problematiky. Výsledky této práce mohou mít přínos pro tvůrce veřejných politik a pro rozhodovatele ve veřejné politice, dále pro organizace hájící práva menšin a různých marginalizovaných skupin, pro odbornou veřejnost, ale v neposlední řadě i pro laickou veřejnost „romského“ i „neromského“ původu.

⁹ Viz GAC (2006).

1.1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Při formulaci výzkumných cílů a otázek této práce jsme vycházeli z výše uvedeného teoretického rámce SKCP. Stojí tedy na jistých teoretických základech, které budou čtenáři podrobněji představeny v teoretické části této práce.

- **Hlavním výzkumným cílem** je *porozumět* vzdělávací politice vůči romským žákům v České republice v její komplexnosti, tzn. veškerým vztahům, perspektivám, významovým rámcům, postojům, názorům a motivům jednání klíčových aktérů, které výslednou politiku vytváří a jak tato politika zpětně ovlivňuje jednání těchto aktérů. Hlavním záměrem je tedy *zjistit*, proč tato politika funguje určitým způsobem a ne jiným.

Na tento hlavní výzkumný cíl navazuje řada **vedlejších cílů**, mezi které patří:

- *Rozšířit poznatky* o teoretickém přístupu SKCP a *využít* je pro lepší porozumění problematice vzdělávání romských žáků na českých školách.
- *Identifikovat a zkoumat* sociální konstrukce Romů a ostatních cílových populací obsažených v politickém diskurzu vzdělávací politiky v ČR.
- *Identifikovat* strategie využívané jednotlivými aktéry při vyjednávání hranic těchto sociálních konstrukcí s cílem prosazovat určité návrhy vzdělávací politiky.
- *Zjistit*, jakou roli tyto strategie hrají v procesu tvorby vzdělávací politiky ve vztahu k romským žákům, respektive na její udržování či změnu.

Na základě těchto výzkumných cílů jsme formulovali následující výzkumné otázky:

- **Hlavní výzkumná otázka** je, *proč* má česká vzdělávací politika ve vztahu k Romům negativní, segregační charakter?

K vedlejším výzkumným cílům se vztahují následující **vedlejší výzkumné otázky**:

- Jaké sociální konstrukce cílových populací se objevují v politickém diskurzu vzdělávací politiky vůči romským žákům?
- Jaké strategie vyjednávání hranic těchto konstrukcí jsou používány klíčovými aktéry za

účelem prosazení rozdílných návrhů vzdělávací politiky vůči Romům?

- Jaký mají tyto strategie vliv na konečnou podobu vzdělávací politiky ve vztahu k romské menšině, na její udržování či změnu?

1.2. Vymezení základních pojmů

Na tomto místě považujeme za důležité přesně definovat pojmy, které by mohly být poněkud zavádějící, a které se často vyskytují napříč celým textem, jak v teoretické části, tak zejména v části analytické, a proto je nutné jejich jasné vymezení již v úvodu práce. Objasnění toho, co pod těmito pojmy přesně myslíme je nezbytné pro plné pochopení předkládaného textu a zamezení možných významových nejasností.

Pro účely této práce je potřeba objasnit, co je myšleno pod pojmy *Rom*, či *romství*, jelikož se práce zabývá problematikou vzdělávací politiky vůči Romům a tento pojem není zcela neproblematický. Zároveň považujeme za nezbytné definovat, co myslíme pojmy, *speciální vzdělávací potřeby*, jelikož zákon charakterizuje romské žáky právě jako žáky s těmito potřebami, dále *segregační vzdělávací systém*, jelikož v této práci označujeme český vzdělávací systém za segregací, a nakonec pojem *inkluzivní vzdělávání*, jakožto koncept, ke kterému se český vzdělávací systém formálně hlásí.

Pojmy *Rom*, či *romství* definujeme v souladu s Hirtem a Jakoubkem (2006: 14-19), kteří uvádí tři jejich možné významy. Pod pojmem *Rom* chápeme 1) jedince, kteří ač se sami za Romy nepovažují, tak jsou nositeli „romské kultury“ či „subkultury“¹⁰, čili osvojili si a dále praktikují určité kulturní vzorce chování, systémy hodnot, norem, víry, principů organizace či způsoby komunikace (jazyka), obživy a řešení problémů, atd., čili určité tradiční prvky romské kultury, které jsou nadále předávány z generace na generaci. Jsme si vědomi, že se v případě Romů nejedná o homogenní kulturu, ale že se její homogenita projevuje až ve vztahu s majoritní kulturou, tedy tím, co je „neromské“, což je výsledek tendence ze strany většinové populace pojímat tuto zcela heterogenní skupinu jako homogenní. Za Roma proto dále považujeme 2) jedince, kteří se jako Romové sebeidentifikují, a to zejména při styku s

¹⁰ Hirt a Jakoubek (2006: 57-64) dávají přednost termínu romská subkultura, která vznikla jako reakce na vnější vlivy z určitého sociokulturního prostředí. Jedná se tedy spíše o generačně předávanou adaptaci na vnější prostředí, než o svébytnou kulturu.

„Neromy“. Pro tuto práci je ale zásadní zejména poslední význam tohoto pojmu, který spočívá v tom, že za Romy považujeme za 3) i jedince, kteří se za Romy sami nepovažují, ani nejsou nositeli tzv. „romské kultury“, ale kteří jsou za Romy považováni značnou částí svého okolí, zejména na základě vzhledu.

Speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP) dětí jsou pojímány „jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí. Role pedagoga je v tomto procesu integrační a závisí na úspěšné kooperaci s dalšími odborníky ze školního i mimoškolního prostředí“ (Nikolai 2008).

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle § 16 školského zákona¹¹ považovány osoby se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování), se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování), se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.

Segregační vzdělávací systém na úrovni základního školství je charakteristický tím, „že poměrně striktně odděluje různé skupiny vzdělávaných dětí podle některého z klíčů. Tímto klíčem může být např. sociální postavení, etnická příslušnost, úroveň nadání, příslušnost k určité politické reprezentaci, náboženství, pohlaví apod. Žáci a studenti jsou tak vzdělávání odděleně od sebe a mají minimální kontakt s jinými skupinami. Tato segregace může probíhat v oddělených školách, ale také v paralelních třídách a dalších institucích“ (Nikolai 2008).

Základní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je „snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. V rámci inkluzivního přístupu by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu (dále jen HVP) a zabránit tak segregaci dětí s různými vzdělávacími potřebami. (...)přenášší odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele“ (Ibid.).

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

2. Ontologické a epistemologické předpoklady práce

Jak bylo uvedeno v úvodu, základní analytický rámec této práce představuje přístup sociální konstrukce cílových populací. Přístup SKCP nám poskytuje hlavní teoretická východiska, která vymezují jak výzkumné cíle, výzkumné otázky, tak i předmět výzkumu a metody sběru, analýzy a interpretace dat. V následujících kapitolách si ukážeme základní charakteristiky tohoto přístupu, důvody, proč je vhodným přístupem pro zkoumání dané problematiky, jaké jsou jeho přínosy pro teorii veřejné politiky a jaké jsou jeho nedostatky. Nejdříve však bude vhodné osvětlit hlavní ontologické a epistemologické předpoklady tohoto přístupu, respektive této diplomové práce. Ontologické a epistemologické předpoklady představují jisté způsoby nazírání či rámce rozumění světu, které ovlivňují způsoby zkoumání výzkumného problému. Osvětlením těchto předpokladů zdůvodníme jak volbu teoretických východisek, tak i zvolené metody zkoumání vzdělávací politiky vůči romským žákům. Ukotvením teoretického přístupu SKCP v širších souvislostech je nezbytné pro porozumění jeho významu pro teorii a analýzu veřejné politiky (Moses, Knutsen 2007: 1-3).

Teoretický přístup sociální konstrukce cílových populací se snaží o propojení dvou zdánlivě protichůdných, ale spíše vzájemně se doplňujících filosofických přístupů, či myšlenkových směrů v sociálních vědách, které představují *konstruktivismus* a *pozitivismus* (Delanty 1997: 11-39). Ty se zásadním způsobem liší v názoru na to, jaká je povaha zkoumaného světa a jaké jsou možnosti a cíle vědeckého poznání. Tyto dva přístupy jsou představované jako základní metodologické dichotomie, ale ve skutečnosti představují určité kontinuum, nebo lépe řečeno stupnici, na které se jednotliví vědci v oblasti sociálních věd pohybují mezi jednotlivými extrémy (Moses, Knutsen 2007: 7).

Pozitivismus (či naturalismus) představuje vědecký přístup, který pokládá poznatky empirických věd za jediné možné poznání. Je založen na předpokladu, že objektivní poznání je možné skrze pozorování reality, které existuje nezávisle na naší zkušenosti. Tento empirický přístup ve veřejné politice se snaží o nalezení objektivního a zobecnitelného vědění nezávislého na kontextu s cílem nalézt určitý řád, objektivní zákonitosti v komplexním světě, který nás obklopuje¹²(Ibid., Delanty 1997: 39-59, Hajer, Laws 2006: 251-265).

¹² Zastánci pozitivismu a využívání metodologie přírodních věd v sociálních vědách se snažili oprostit sociální vědy od nálepky nevědeckosti, se kterou se dlouhodobě potýká.

Konstruktivismus však přichází s kritikou pozitivistického přístupu, jakožto „zastaralého“ přístupu, který upřednostňuje empirické vědy nad ostatními druhy vědění, a který se snaží absolutisticky vnucovat určité pohledy na svět a prezentovat je jako objektivně platné a pravdivé. Předmět zkoumání sociálních věd se od těch přírodních liší. Jsou to sociální fakta (např. politika), která jsou závislá na lidském jednání a sociálním kontextu, a proto nejsou stálá, ale neustále se mění a vyvíjejí. V oblasti veřejné politiky jde o znovuznání nejasnosti a neurčitosti světa kolem nás a o detailní popis a porozumění dynamiky jednání ve veřejné politice, o porozumění významů, které jednotliví sociální aktéři připisují svému jednání a institucím. **Pravda a realita je to, co za pravdivé a reálné považují sociální aktéři, což následně ovlivňuje jejich jednání a má to reálné důsledky pro společnost. Tento přístup se tedy snaží odpovědět na otázku, proč určité pohledy na svět, definice problému, převažují nad těmi ostatními** (Moses, Knutsen 2007: 10-12).

Konstruktivismus tedy nechápe jedince jako pasivního příjemce, který je ovlivňován vnějšími strukturami a přírodními zákony, ale připisuje mu aktivní roli při vytváření těchto (poznávacích) struktur (Delanty 1997: 110-135). Sociální realita je poznávána pouze skrze či prostřednictvím struktury vědění, které jsou sdílené v určité kultuře, v určitém sociálně-historickém kontextu či v hodnotových systémech, které jsou proto nutně omezené, subjektivní, bez aspirací na všeobecnou pravdivost a objektivitu, a z toho důvodu mají vždy podléhat kritickému zkoumání¹³ (Ibid.). Ani konstruktivismus však objektivitu zcela neodmítá. Sociální entity existují nezávisle, ale sociální vědy formují vědění o nich. Konstruktivismus tedy obsahuje jak subjektivní, tak i objektivní dimenzi. Sociální struktury existují nezávisle na sociálních aktérech, ale aktéři aktivně vytvářejí vzorce významů o nich, které se postupně institucionalizují a objektivizují (v jazyce) a stávají se všeobecně přijímanými (Bourdieu 1998, Berger, Luckman 1999, Goffman 1999, 2003, aj.).

Přístup SKCP, stejně jako přístup této práce, se tedy nachází někde uprostřed výše uvedeného pomyslného kontinua mezi pozitivismem a konstruktivismem a snaží se o propojení obou těchto přístupů. Pod optikou přístupu SKCP tedy struktury a instituce, mezi které řadíme i veřejnou politiku, do jisté míry existují nezávisle na jedinci a ovlivňují jeho jednání. Politika reflektuje různé rozdíly mezi lidmi, které reálně existují, a na základě těchto rozdílů se chová k různým skupinám různým způsobem. Skrze návrhy politik tak dochází ke

¹³ Hlavní představitelé tohoto proudu (viz např. M. Weber (1998), K. Mannheim (1985), G. H. Mead (1997), P. L. Berger, T. Luckmann (1999), E. Goffman (1999, 2003), aj.) tvrdí, že vědění je formováno zkušeností a kontextem a objektivita mimo vědecký diskurs neexistuje. Zdůrazňují roli jazyka a komunikace při konstrukci sociální reality (viz např. A. Schütz (1973), L. Wittgenstein (1993), M. Heidegger (2002), E. Husserl (2004), aj.).

konstrukci cílových populací a jejich struktur příležitostí, což má následný vliv na jednání těchto skupin obyvatel, zejména pokud jde o jejich politickou participaci. Dochází tak k reprodukci sociálního řádu a nerovností. Přístup SKCP však zároveň říká, že přestože určité objektivní rozdíly mezi lidmi existují, tak významy, které jim připisujeme, jsou kulturně podmíněné a závislé na jedinci. Návrhy politiky jsou důležitým prostorem, kde může docházet ke změně těchto významů. Sociální konstrukce proto nejsou objektivní a neměnné, pouze v kontextu negativní politiky, která reflektuje pouze jednu možnou konstrukci reality a prezentuje ji jako jedinou možnou (Berger, Luckman 1999, Goffman 1999, 2003).

Podle tohoto přístupu tedy jedinec není zcela ovlivňován institucionálními strukturami, ale ani na nich není zcela nezávislý. Nepopírá existenci reálného světa, který je nezávislý na naší existenci, zároveň však zdůrazňuje, že lidské jednání je ovlivněné vzorci významů a strukturami, které jsme sami vytvořili. Existuje zde určitý ambivalentní vztah mezi oběma myšlenkovými směry. Přístup SKCP v sociálních vědách, proto vyžaduje reflexivitu lidského jednání, neustálé znovuvyjednávání a ověřování „zaběhnutých“ praktik a kritický a reflexivní postoj vůči tradičním konstrukcím vědění, které aktéři považují za samozřejmé¹⁴. Odpovídá tak konceptu otevřené společnosti¹⁵, který považujeme za relevantní přístup v současné teorii veřejné politiky (Hajer, Laws 2006: 251-265). V této práci zastáváme stanovisko, že neexistuje jediný objektivní způsob rozumění světu, ale že svět můžeme nazírat z různých perspektiv. Vycházíme z předpokladu, že „*ani "politika", ani "problémy", ke kterým se vztahuje, nejsou přírodní jevy existující nezávisle na účastnících; naopak právě účastníci je vytvářejí.*“ Nejde o to, jak řešit problém, ale o pochopení, jak se věci stávají politickým problémem (Colebatch, 2005: 83).

¹⁴ Právě uznání nejasnosti ve veřejné politice je zásadní, jelikož vytváří dobré a reflexivní jednání při rozhodování ve veřejně-politickém procesu. Hlavním úkolem analytiků veřejné politiky je proto otevírat tyto dominantní struktury kritice, tematizovat další způsoby interpretace dané situace a zaměřit se na jednání aktérů v konkrétním kontextu veřejné politiky s cílem řešit palčivé společenské problémy (Hajer, Laws 2006: 251-265, deLeon, Vogenbeck, 2007, Lasswell 1951).

¹⁵ K. R. Popper (1994).

3. Metodologie

Teoretická východiska a cíle této práce do velké míry ovlivňují i metody výzkumu, které jsou v této práci využity. Cílem této práce není vysvětlení předmětu výzkumu, ale jeho hluboké pochopení a porozumění. Předmětem výzkumu je zde vzdělávací politika ve vztahu k romským žákům v České republice, respektive sociální konstrukce cílových populací, které jsou adresátem této politiky a strategie vyjednávání hranic těchto konstrukcí, používané jednotlivými aktéry v politickém diskurzu. Cílem výzkumné části práce je tyto sociální konstrukce a strategie vyjednávání identifikovat a interpretovat s cílem porozumět, proč má veřejná politika ve vztahu k romským žákům negativní charakter. Vzhledem k povaze zkoumaného problému bylo proto nejvhodnější využívat *kvalitativní metody výzkumu*, které nám umožňují poznat problém v jeho komplexní podobě (Veselý 2011: 51-59).

Výzkumným designem analytické části této práce je *případová studie*, konkrétněji jednopřípadová studie. Jde o zkoumání vzdělávací politiky na území České republiky, jejíž cílovou skupinu představují romští žáci, kteří jsou skrze tuto politiku definováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Formálním cílem této politiky je poskytovat adekvátní vzdělání těmto žákům, podle jejich možností a schopností v rámci dvojkolejného vzdělávacího systému. Naším záměrem je porozumět tomuto případu v jeho komplexitě v daném sociálním kontextu. Snažíme se pochopit, proč vzdělávací politika vůči romským žákům funguje určitým způsobem a ne jiným. Proč segreguje tuto sociální skupinu mimo HVP a neumožňuje jim přístup k plnohodnotnému vzdělání.

Vzdělávací politika je zde chápána jako instituce, která je výsledkem jednání sociálních aktérů. Analýza se z toho důvodu zaměřuje na tvůrce vzdělávací politiky ve vztahu k romským žákům, na klíčové aktéry, respektive skupiny aktérů, kteří danou politiku přímo či nepřímo ovlivňují, nebo jsou touto politikou nějakým způsobem zasaženi (Nekola, Veselý 2007). Mezi tyto aktéry patří politici na centrální i lokální úrovni, úředníci, neziskové organizace, běžní a speciální pedagogové, pedagogicko-psychologičtí poradci, běžné ZŠ a ZŠP, odborná i laická veřejnost. Analyzujeme jejich postoje, názory, zájmy, jejich argumentační strategie a subjektivní definice problému a sociální reality, různé perspektivy nahlížení problematiky špatné školní úspěšnosti romských žáků na českých školách, abychom porozuměli české vzdělávací politice vůči romským žákům v její dynamice, jak vzniká,

udržuje se a mění. Výběr případu, metody sběru i analýzy dat, zde vychází z jasně formulovaných teoretických předpokladů (Stake 1995, Yin 2003, Jelínková 2011: 194-204). V následujících podkapitolách zdůvodníme výběr jednotlivých vzorků zdrojů dat, volbu použitých metod sběru, analýzy a interpretace dat a objasníme jejich výhody pro zkoumání výzkumného problému.

3.1. Použité zdroje dat a metody sběru dat

V analytické části bylo vycházeno z kvalitativních i kvantitativních dat. Jako metoda sběru sekundárních dat byla využita *sekundární analýza dat*, čili sběr a analýza relevantních dokumentů, dat či artefaktů, které byly vytvořené někým jiným a za jiným účelem. Konkrétně šlo o práci s odbornou literaturou, s výsledky výzkumů českých i zahraničních výzkumů, které se zabývají vzděláváním romských žáků v ČR¹⁶, dále výsledky veřejného mínění¹⁷, zákony a jiné strategické materiály, koncepce a úřední dokumenty¹⁸.

Jako nejdůležitější zdroj dat pro studium sociálních konstrukcí zde posloužila oficiální rétorika politických představitelů, odborníků a dalších klíčových aktérů. Za tímto účelem byly analyzovány stenoprotokoly z projednávání zákonů v parlamentu, konkrétně šlo o projednávání Zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon¹⁹) a Zákona č. 198/2009 Sb. (antidiskriminační zákon²⁰), které se daného tématu úzce dotýkají a u kterých jsem předpokládala větší výskyt sledovaných jevů. Pro saturaci vzorku bylo využito fulltextového vyhledávače v digitálním repozitáři na webových stránkách Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR²¹. Do vyhledávače byly zadávány termíny jako „rom“, „vzdělávání romů“, „sociálně

¹⁶ Např. ČŠI 2010, Amnesty International 2010, ÚIV 2009, Člověk v tísni 2009, GAC 2009, Kopal 2007, ERRC 2007, GAC 2006, aj.

¹⁷ Např. Otevřená společnost 2008, CVVM 2011, Greger 2009.

¹⁸ Např. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), Vyhláška 73/2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 – 2015, aj.

¹⁹ Od 16. 6. 2003 do 1. 1. 2005

²⁰ Od 10. 2. 2005 do 17. 6. 2009.

²¹ Dostupné z WWW: <http://www.psp.cz/sqw/srch.sqw>, [cit. 2011-12-18].

znevýhodněný“, „segregace“, „diskriminace“, „zneužívání dávek“ a dalších pojmů odkazujících k dané problematice.

Dále byly analyzovány přepisy konferencí, slyšení, politických a odborných debat, které řešily problematiku vzdělávání romských žáků²². Oficiální rétorika byla zároveň sledována v tištěných a obrazových médiích, šlo zejména o články o daném tématu v reprezentativních elektronických médiích, tiskové zprávy, rozhovory s klíčovými aktéry v médiích, politická prohlášení a jiné materiály dostupné na internetových stránkách jednotlivých institucí a organizací zastřešujících klíčové aktéry²³.

Jednotlivá data byla soustavně analyzována, kódována a interpretována a metodou „snow ball“ jsme docházeli k dalším zdrojům dat, dokud jsme se nedozvědali stejné informace, čili nová data již nepřispívala k lepšímu porozumění daného problému a vzorek tak byl teoreticky saturován (Disman 2000).

Zároveň byl proveden sběr a analýzu primárních dat, za využití metody *polostrukurovaných rozhovorů* s odborníky a klíčovými aktéry. Část těchto rozhovorů vznikla ve spolupráci s týmem autorů pro potřeby seminární práce²⁴ (Adamcová, Jeráčková, Klusáček 2011, Adamcová et al. 2010), avšak takto získaná data byla pro účely této diplomové práce analyzována odlišným způsobem s ohledem na jiné výzkumné cíle.

Cílem těchto kvalitativních rozhovorů bylo hlubší porozumění motivů jejich jednání, jejich subjektivních perspektiv, postojů, názorů a způsobů jak danou problematiku definují, jak jí rozumí. Jednotliví respondenti byli vybráni na základě předchozího studia literatury, čili na základě předchozí znalosti dané problematiky. Takto vybraní respondenti byli kontaktováni prostřednictvím veřejně dostupných kontaktních údajů na internetu a respondenti měli možnost sami si zvolit místo setkání. Většina setkání proběhla v místě jejich pracoviště, nebo někde na veřejnosti, např. v restauračním zařízení. Respondenti byli vždy dotázáni, zda mohou být rozhovory s nimi nahrávány na diktafon, ve většině případů souhlasili. Pokud respondenti nesouhlasili s nahráváním, tak byl rozhovor detailně zapisován včetně průběžných terénních poznámek. Respondenti byli ve většině případů velice ochotní, pokud jde o poskytnutí kontaktů na další osoby. Metodou „snow ball“ jsme tak postupně získali rozhovory se zástupci všech cílových skupin a klíčových aktérů v dané problematice,

²² Seznam navštívených konferencí viz Příloha č. 1.

²³ Viz Příloha č. 3.

²⁴ Pro předměty Metody analýzy politik JSM506, LS 2010 a Metody tvorby politik JSM507, ZS 2010.

jejichž postoje a názory nebyly dostatečně dostupné ze sekundárních zdrojů dat (Veselý, Nekola 2007).

Rozhovory byly polostrukturované, čili bylo k nim přistupováno na základě předem připravené struktury otázek či témat, která byla předmětem výzkumného zájmu, zároveň to ale byly rozhovory kvalitativní, bylo cílem nechat respondenta volně hovořit na dané téma a „usměrnit“ ho pouze v případě, že se v rozhovoru zásadním způsobem odklonil od tématu. Tato metoda byla zvolena za účelem získat pokud možno co nejautentičtější informace ve zvolených tematických okruzích bez aspirací na reprezentativitu (Disman, 2000). Čas pro provádění rozhovory nebyl nijak předem stanoven, záleželo na časových možnostech a vůli respondenta, konečné rozhovory nakonec trvaly v průměru okolo 1,5 hodiny, v jednom případě rozhovor trval dokonce bez mála 4 hodiny. Takovýchto rozhovorů bylo provedeno celkem 14²⁵.

3.2. Metoda analýzy a interpretace dat

Sociální konstrukce vznikají v promluvě, skrze jazyk, při vzájemné interakci mezi jedinci. Pro účely této práce je proto nejlepší metodou zkoumání sociálních konstrukcí analýza jazyka, konkrétně *kvalitativní metoda diskurzivní analýzy*. Předmětem analýzy je zkoumání oficiální rétoriky (jazyka), která je hlavním nástrojem v procesu tvorby politiky a skrze kterou jsou jednotlivým sociálním skupinám přiřazovány sociální konstrukce. V oficiální rétorice dochází k definici problému, k označení toho, kdo je původce problému a kdo je oběť. Kultura, instituce i politika mají diskurzivní povahu, tzn., že jsou závislé na významech, které jsou jim přisuzovány z venku. Diskurz představuje „*soubor postojů, argumentů a symbolů, rituálů a tvrzení, jenž utváří určité praktiky vnímané v určitém společenství jako „přirozené“, „správné“ či „smysluplné“*, které však ve skutečnosti nejsou objektivní (Durnová 2011: 66).

Cílem diskursivní analýzy je analyzovat určité symboly, „mýty“, které politici používají v politických debatách. Hajer (1995: 44) definuje analýzu diskurzu jako „*specifický soubor idejí, konceptů a kategorií, které jsou produkovány, reprodukovány a transformovány v určitém souboru jednání, a skrze které je dán význam určitým fyzickým a sociálním realitám*“ (volně přeložila A. J.). Analýza diskurzu proto zahrnuje sledování tzv. „storylines“,

²⁵ Seznam provedených rozhovorů viz Příloha č. 1, osnova provedených rozhovorů, viz Příloha č. 2.

čili ustálených způsobů myšlení a komunikace a současně sleduje to, jak určité skupiny lidí, které zastávají společný zájem, používají určité rutinní způsoby komunikace při diskutování o určitém problému (tzv. diskurzivní koalice). Diskurz je zde chápán jako nástroj, skrze který dochází k alokaci moci.

Za tímto účelem byly analyzovány výše uvedené rozhovory, textová data, artefakty a dokumenty. Hlavním záměrem bylo interpretovat rutinní způsoby vyjadřování, připisování významů, produkce a reprodukce sociálních konstrukcí cílových skupin a strategií vytváření hranic těchto konstrukcí s cílem prosazování určité politiky, které jsou sdílené mezi jednotlivými skupinami aktérů (viz výše).

Rozhovory byly nahrávány a bezprostředně poté přepisovány, abychom získali co nejautentičtější přepis. Používali jsme tzv. *metodu redigovaného přepisu*, jehož cílem není zachycovat veškeré lingvistické, či foneticko-fonologické prvky řeči, nebo jiné neverbální projevy respondenta, které nejsou předmětem této analýzy. Předmětem zájmu zde není forma, ale čisté obsahy výpovědí, odkrytí významů, které se za jednotlivými výpověďmi skrývají (Leix 2003).

Takto přepsané rozhovory a ostatní textová data byla analyzována za využití programu Atlas.ti. Jednotlivé věty a tematicky stejné výpovědi byly opatřeny kódy, na základě kterých byly postupně tříděny, seskupovány a spojovány dohromady do jednotlivých kategorií podle podobnosti těchto výpovědí, častého opakování nějaké zkušenosti či významu, až do chvíle, kdy bylo možné identifikovat jednotlivé „storylines“, pokud použijeme terminologii Hajera (1995), jinak řečeno společnou interpretaci sociální reality dané skupiny.

4. Teoretická východiska

V následující kapitole si představíme teoretický přístup sociální konstrukce cílových populací (social constructions of target populations, dále jen SKCP), který se pokoušíme aplikovat na problematiku vzdělávání romských žáků na českých školách. Tento přístup, kterým se ve svém díle zabývají autorky Anne L. Schneiderová a Helen Ingramová, je v současnosti považován za jeden z nejvýznamnějších teoretických přístupů v oblasti veřejné politiky, jelikož se zaměřuje na vysvětlení a porozumění procesu tvorby veřejné politiky, ale i na to, jaký mají takto vzniklé politiky následný vliv na společnost. Hlavním předpokladem přístupu SKCP je myšlenka, že **určité stereotypní představy a předsudky, které převládají v majoritní společnosti o určitých sociálních skupinách, ovlivňují ve svém důsledku veřejné politiky ve vztahu k těmto skupinám.** Společensko-historický kontext, zda v něm převažují pozitivní nebo negativní konstrukce o určité skupině, ovlivňuje uznání problému, tvorbu politiky (zda bude návrh politiky pozitivní či negativní) a následně i rozhodování volených představitelů, kteří se rozhodují tak, aby získali hlasy svých voličů. Výsledná politika zpětně ovlivňuje sociální konstrukce, buď je posiluje, nebo mění a tím ovlivňuje i zmíněný společensko-historický kontext.

Při procesu tvorby veřejné politiky dochází k definování sociální reality, toho, co je považováno za problém a co nikoli, kdo je pro společnost důležitý a kdo ne. Skrze politický proces tak dochází k udržování, vytváření a přetváření předsudků a stereotypních očekávání, neboli sociálních konstrukcí (*social constructions*²⁶), které většinová populace sdílí o cílové populaci (*target population*²⁷). Veřejná politika má tudíž rozsáhlé sociální důsledky, jelikož má vliv na reprodukci sociálních nerovností, ale zároveň je prostorem, kde může docházet ke změně negativních sociálních konstrukcí na pozitivní²⁸. Veřejné mínění tak ovlivňuje tvorbu veřejné politiky, a ta zase zpětně ovlivňuje veřejné mínění o cílových skupinách, jejich identitu, přístup k mocenským zdrojům a jejich společenské postavení (Schneider, Ingram 1993, Schneider, Ingram 2005, Newton 2005, Ingram, Schneider, deLeon 2007).

²⁶ Sociální konstrukce Ingramová a Schneiderová ve své práci definují jako připisování hodnot a významů určitým lidem, událostem či vzorcům chování (Schneider, Ingram 1997).

²⁷ Cílová populace je definována jako skupina lidí, kteří jsou příjemci politiky odměn/výhod (*benefits*) či trestu/zátěží (*burdens*) (Ibid.).

²⁸ Ingramová a Schneiderová rozlišují 4 typy cílových populací podle toho, jakou mají sociální konstrukci a míru politické moci, podrobněji viz kap. 4.2.1.

Přístup SKCP navazuje na teorie pluralismu, veřejné volby (public choice theory), sociálních věd (social science) a kritické teorie (critical theory), odkazuje na jejich nedostatky a rozvíjí je (Schneider, Ingram 1997: 13-51). Přístup SKCP politiku nevidí jako objektivně existující entitu, která je řízená nějakými neviditelnými přírodními zákony (neviditelnou rukou trhu) se schopností samoregulace, jako je to v případě pluralismu, ani nechápe jedince jako racionální bytost, která jedná s cílem uspokojit vlastní zájmy. Jedinci nemají stejné podmínky ani možnosti přístupu k politické moci a jejich jednání je motivováno různými způsoby a okolnostmi.

Hlavním cílem přístupu SKCP je identifikovat a zkoumat jednotlivé obsahy a prvky veřejné politiky a jejich sociální dopady (Schneider, Ingram 1997, Schneider, Ingram 2005). Snaží se odpovědět na otázku, jaké proměnné ovlivňují veřejnou politiku a její *návrh (policy design)*²⁹, proč se skládá z konkrétních prvků a ne z jiných, a jaké to má důsledky pro společnost. **Přístup SKCP, na rozdíl od výše uvedených teorií, obrací pozornost na roli sociálních konstrukcí cílových populací³⁰ a sociálních konstrukcí vědění při tvorbě veřejné politiky a následný vliv veřejné politiky a jejich výstupů na jednání lidí a na podmínky demokracie** (Schneider, Sidney 2009: 103-105). To bude důkladně rozebráno v dalších kapitolách.

4.1. Hlavní přínos přístupu SKCP

S ohledem na výzkumný problém a výzkumné cíle této práce je zásadní zejména to, že je pod optikou přístupu SKCP politika chápána jako argumentace, diskuse, skrze kterou dochází ve společnosti k alokaci hodnot a významů. Je to výsledek lidského jednání, který je vytvořen za konkrétním účelem. Proto je důležité reflektovat její hodnotová východiska, sociální kontext, ve kterém vzniká, její orientaci na řešení společenských problémů a vliv na demokracii. **Teoretický přístup SKCP proto zdůrazňuje důležitost rétorických strategií, používaných politiky při rámování problému (respektive sociálních konstrukcí)**

²⁹ Návrh politiky (policy design) v pojetí Schneiderové a Ingramové (1997) představuje určitý plán, který je vytvořený člověkem za konkrétním cílem, kterým je regulace lidského jednání a vytváření ustálených vzorců chování, interakcí, hodnot a norem, čili institucí.

³⁰ Sociální konstrukce cílových populací chápeme jako stereotypy, představy a vzorce víry, které utváří identitu lidí a spojují je s ostatními podobně konstruovanými, kteří pak představují určitou sociální skupinu, a kteří jsou možným kandidátem pro získání výhod či zátěží (Ibid.).

v politických debatách, skrze politické argumenty v procesu rozhodování a tvorby politiky (Schneider, Ingram 1993: 85-86, Newton 2005: 151, Ingram, Schneider, deLeon 2007: 109-112, Schneider, Sidney 2009: 111, 106).

Sociální konstruktivismus zdůrazňuje potřebu dekonstrukce reality, která je pouze jednou z alternativních způsobů vidění světa, sociálně konstruovaná dominantními, vládnoucími skupinami. To má důležitý význam pro analýzu a porozumění politik zaměřených na menšinové skupiny, pro umožnění jejich emancipace, prosazení menšinových hodnot a názorů a pro rozvoj veřejné debaty a demokracie.

Teoretický přístup SKCP je z toho důvodu vhodným konceptem pro zkoumání a porozumění veřejných politik ve vztahu k určitým skupinám tam, kde ve společnosti existuje všeobecná shoda o tom, jak tuto cílovou skupinu definovat na základě sdílených předsudků a stereotypních očekávání. Tedy tam, kde má cílová skupina jasně definovanou sociální konstrukci, jako je to v případě Romů v ČR. Tento přístup je dále vhodné aplikovat v prostředí, kde jsou sociální konstrukce cílové skupiny silně kulturně zakořeněné a kde v důsledku toho veřejnost nebere v úvahu alternativní pohledy a názory na danou problematiku, třebaže jsou to názory odborníků.

Tento koncept je zároveň specifický tím, že se snaží vysvětlit, proč veřejná politika často neplní své cíle (tj. např. zajištění rovného přístupu ke vzdělání, snižování nerovností či zajištění sociální spravedlnosti), a naopak tyto nerovnosti vytváří a legitimuje. Odpovídá na otázku, proč je veřejná politika k určitým skupinám pozitivní, a k jiným negativní. Zohledňuje tedy i to, jak veřejná politika ovlivňuje podmínky demokracie ve společnosti a přístup marginalizovaných skupin k občanským právům, v našem případě přístup romských žáků k plnohodnotnému vzdělání (Schneider, Ingram 1993, 2005, Newton 2005, Ingram, Schneider, deLeon 2007).

Přístup SKCP se nezaměřuje na pouhé sociální příčiny veřejně-politického problému, ale snaží se o odhalení jeho hlubších příčin, které mají svůj původ v kultuře, v kulturně zakořeněných předsudcích. **Pomáhá nám tak zjistit, jakým způsobem dochází k produkci určité veřejné politiky v daném společenském kontextu, jak dochází ke konstrukci politických témat či problémů, které veřejnost i političtí činitelé považují za důležité, jakým způsobem dochází ke změně těchto sociálních konstrukcí, a jaký má politika a její design vliv na podmínky demokracie, zejména pokud jde o otázky nerovností a sociální spravedlnosti** (Ingram, Schneider, deLeon 2007: 96-97, Schneider, Ingram 1997: 10-12).

4.2. Teoretický přístup sociální konstrukce cílových populací

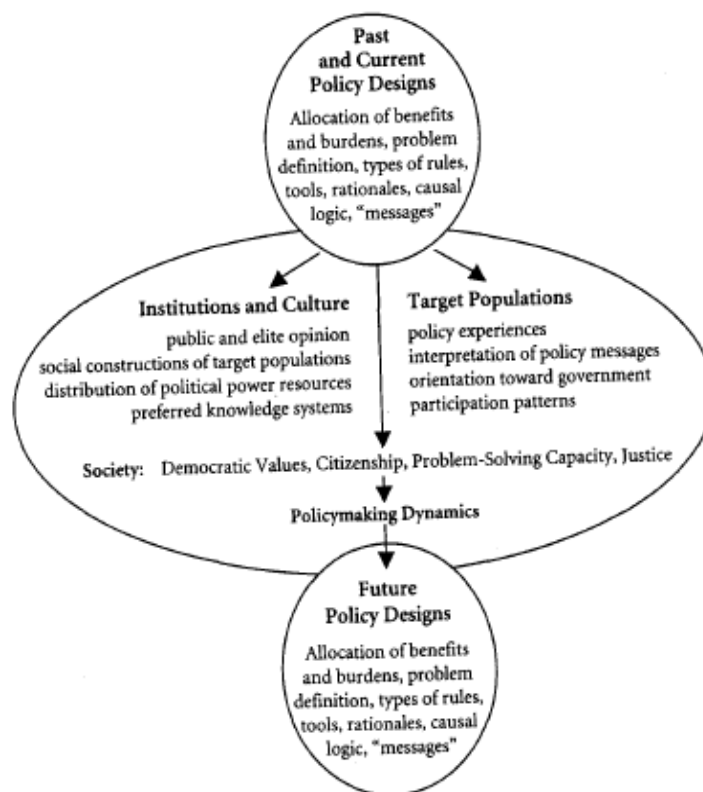
Teoretický přístup SKCP vychází z výše uvedeného předpokladu, že je pro společnost přirozené vytvářet určité sdílené významy, ideje, hodnoty, představy o světě, které udržují tuto společnost pohromadě, jelikož formují identitu člověka jakožto člena určitého společenství (Berger, Luckman 1999, Goffman 1999, 2003, Bernard 2008)³¹. Lidé mají tendenci kategorizovat, vytvářet rozdíly mezi různými skupinami lidí („my“ versus „oni“) a přisuzovat těmto skupinám různé charakteristiky na základě těchto sdílených stereotypů. Dochází tak k tomu, že jsou určité objektivní rozdílnosti, jako např. barva pleti, zneužité pro vznik sociálních konstrukcí normativních rozdílů, jako je např. vztah ke kriminalitě, tendence k zadluženosti nebo jiné charakterové vlastnosti, které jsou dané skupině přisuzované jako vrozené. Skrze sociální konstrukce dochází k přisouvání hodnot a významů určitým lidem, událostem nebo vzorcům chování. Představují určitá evaluační kritéria, na základě kterých jsou jednotlivé sociální skupiny posuzovány jako pozitivní nebo negativní, dobré či špatné (Ibid.). Tyto rozdíly jsou však sociálně konstruované, čili vznikají v interakci mezi jedinci v rámci určitého sociálního kontextu, a proto nejsou výsledkem nějakého přirozeného řádu, nejsou nijak dané (Schneider, Ingram 2005: 1-2).

Podle Ingramové a Schneiderové vznikají sociální konstrukce cílových populací v politickém procesu. Představují základní prvek policy designu. V politickém procesu dochází ke vzniku, reprodukci či přeměně různých sociálních konstrukcí připisovaných různým kategoriím lidí, kteří jsou příjemci dané politiky, a se kterými vláda následně jedná odlišným způsobem. Sociální konstrukce dané skupiny ovlivňuje i ostatní prvky policy designu ve vztahu k nim. Na různé skupiny lidí se pak vztahují různá *pravidla (rules)*, *nástroje politiky (tools)* i argumenty používané *obhájci (advocates)* nebo *odpůrci (opponents)* dané politiky za účelem *odůvodnění (rationales)*³² svých politických cílů. Sociální konstrukce tedy představují určité uměle vytvořené kategorie, které jsou vnímány a postupně internalizovány jak veřejností, tak i danou cílovou skupinou, což následně ovlivňuje jejich jednání a přístup k politické moci (Schneider, Ingram 1997: 66-81, 129-135). Tyto základní teze přístupu SKCP jsou zobrazené níže v Obrázku č. 1.

³¹ Viz kap. 2.

³² Odůvodnění představují argumentace ze strany obhájců nebo odpůrců a jejich zasazení do hodnotového rámce občanů, na jejímž základě je možné tento hodnotový rámec i změnit (Ingram, Schneider 1997).

Obr. č. 1: Sociální konstrukce a návrh politiky (*policy design*)



Zdroj: Ingram, Schneider, deLeon in Sabatier 2007: 96

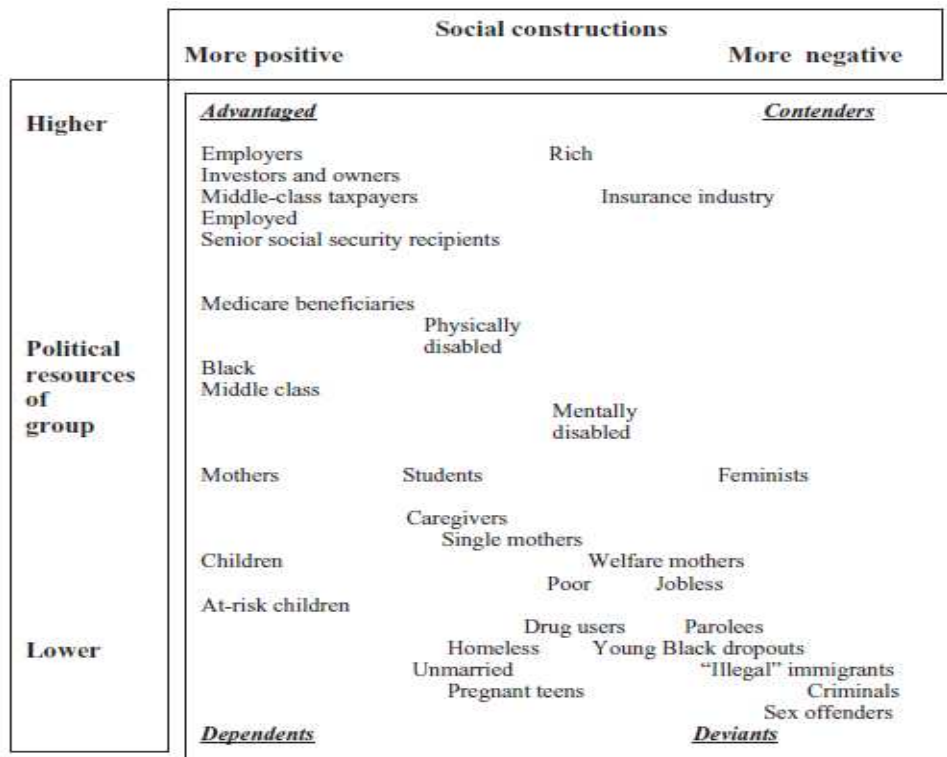
Vláda tímto způsobem vytváří, legitimizuje nebo mění sociální konstrukce určitých skupin lidí, které se odráží ve výstupech politického systému (např. ve formě zákonů, vyhlášek, strategií, atd.). Návrh politiky (*policy design*) tedy obsahuje jak materiální tak i symbolickou složku. Slouží konkrétním cílům a zájmům lidí, kteří vstupují do politického procesu, čímž dochází k alokaci zdrojů moci ve společnosti, ale i k alokaci hodnot. Veřejná politika takto podává lidem *sdělení* (*message*), či *ponaučení* (*lesson*), jaké jednání je považované za správné, a jaké za špatné. Kdo si *zaslouží* a kdo si *nezaslouží* čerpat ze společenských zdrojů, kdo je a kdo není plnoprávným občanem (ačkoli Ústava deklaruje rovnost všech). Skrze distribuci odměn a trestů veřejná politika alokuje ve společnosti stigma a prestiž. Veřejnost i cílové populace to reflektují a přijímají jako přirozené, čímž dochází k reprodukci sdílených hodnotových systémů, sociální a mocenské struktury (Schneider, Ingram 1997: 66-81).

Sociální konstrukce a symbolické představy jsou mechanismy politické průchodnosti a podpory, jelikož vláda musí obhajovat své politiky na základě většinově sdílených hodnot a z toho důvodu propojuje problémy a jejich řešení tak, aby zapadaly do většinových představ.

Tímto způsobem si zajišťují legitimitu vládnutí (Schneider, Ingram 1993, Schneider, Sidney 2009: 106, Newton 2005: 141, 147, 151-164).

4.2.1. Typologie cílových populací

Obr. č. 2: Sociální konstrukce a moc cílových populací



Zdroj: Schneider, Sidney 2009: 107

Z výše uvedeného vyplývá, že podle přístupu SKCP nejsou sociální konstrukce jediným faktorem, který ovlivňuje podobu politik ve vztahu k cílovým populacím a jejich následné postavení v sociální struktuře. Dalším důležitým faktorem je existence politické moci. Politická moc je propojená s ekonomickou mocí, které dohromady umožňují dané skupině ovlivňovat politickou agendu, proces tvorby a rozhodování v politice, a také pravidla a normy institucí. Pozitivní nebo negativní konstrukce určitých skupin lidí interagují s jejich politickou mocí a na základě toho vytváří různé typy cílových skupin (Schneider, Ingram 1997: 106-112, Schneider, Ingram 2005: 2-5).

Schneiderová a Ingramová (1993: 335-337, Ingram Schneider 1993: 73-85, Ingram, Schneider, deLeon 2007: 102-104) představují čtyři ideální typy cílových skupin (viz Obrázek č. 2), podle toho, jaká sociální konstrukce je jim připisována a zda disponují politickou mocí. Rozlišují *devianty (deviants)*, kteří mají negativní sociální konstrukci a nemají politickou moc, *závislé (dependents)*, kteří mají sice pozitivní sociální konstrukci, ale nedisponují politickou mocí. Dále popisují skupinu tzv. *uchazečů (contenders)*, kteří sice nejsou definováni pozitivně, ale mají silnou politickou moc. Nakonec zmiňují skupinu *zvýhodněných (advantaged)*, kteří disponují jak politickou mocí, tak i pozitivní sociální konstrukcí. Podle Ingramové a Schneiderové existuje spojitost mezi mocí a konstrukcí, kterými určitá skupina disponuje, a výhodami nebo tresty, které přijímají od veřejné politiky. Politici mají tendenci hájit zájmy skupin, které jsou pozitivně konstruované a disponují politickou mocí, protože takové skupiny lidí pro ně představují potencionální voliče a tudíž i potencionální politický kapitál.

4.2.2. Používané strategie, nástroje a odůvodnění politik ve vztahu k jednotlivým cílovým populacím

Vůči *zvýhodněným* je uplatňována distributivní politika. Strategie odměňování *zvýhodněných* a naopak trestání *znevýhodněných* představuje čistou politickou *příležitost (opportunity)*. Zvýhodnění představují přímé příjemce podpory, ze kterých mohou mít v některých případech nepřímý prospěch i negativněji konstruované skupiny. Politiky, které mají za cíl podporovat negativně konstruované skupiny, se o to z toho důvodu často snaží *nepřímo* skrze lépe konstruované skupiny *zvýhodněných*³³. Distribuci výhod pro *zvýhodněné* skupiny většinou politici ospravedlňují jako všeobecné dobro, výhodné pro celou společnost (případně ekonomiku) a stejným způsobem ospravedlňují i distribuci trestů nebo jiných zátěží pro *devianty*. Politiky, které jsou nevýhodné pro *zvýhodněnou* skupinu, nebo naopak výhodné pro *devianty* nejsou politicky průchodné, jelikož s tím většinová společnost nesouhlasí, a proto představují politický risk³⁴ (Schneider, Ingram 1993). V problematice vzdělávání

³³ Např. problematiku chudoby řeší skrze politiku zaměstnanosti, čili podporou zaměstnavatelů, atd.

³⁴ Taková rozhodnutí závisí na většinovém souhlasu a musí být nějak legitimizována, např., že z toho nějaká jiná pozitivně konstruovaná skupina bude profitovat, a že to je v obecném zájmu společnosti, pro kterou je nutné se

romských žáků, můžeme jako *zvýhodněné* identifikovat žáky z majoritní společnosti a jejich rodiče, popř. pedagogy, ředitele škol, pedagogicko-psychologické poradce, atd.

Závislí představují menší, neorganizované skupiny, jejichž členové mají malý přístup ke zdrojům. Tyto sociální skupiny mají obecně sdílené zájmy, ale nejsou schopni se mobilizovat a sami vyřešit vlastní problémy. Přestože nemají politickou moc, tak mají více či méně pozitivní konstrukci³⁵. Politickou reprezentací jsou charakterizováni jako dobří lidé, kteří za svoje problémy nemohou, proto si nezaslouží být potrestáni a je třeba jim pomoci. Jejich situace je viděna jako přirozený důsledek jejich omezených schopností a produktivity. Ve vztahu k závislým je z toho důvodu aplikována paternalistická politika, jelikož jsou považováni za nekompetentní řešit vlastní problémy svépomocí. Závislí proto většinou nejsou přímými příjemci podpory, ale podporu získávají *nepřímo*, např. skrze nestátní neziskové organizace, což je marginalizuje od vládnutí³⁶ (Schneider, Ingram 1993: 78-81, Ingram, Schneider 1991, Schneider, Ingram 1997: 112-140). Skupinu *závislých* představují zejména fyzicky a jinak zdravotně znevýhodnění žáci, na které se primárně zaměřuje koncept inkluzivního vzdělávání.

Devianti naopak představují přímé příjemce *trestu* a jsou ze strany veřejné politiky často (zne)vyžíváni jako obětní beránci (*scapegoats*), kteří jsou často označováni jako původci vlastních problémů a jsou obviňováni za aktuální společenské problémy. Politika trestu představuje větší politickou příležitost a méně rizika než např. prevence nebo včasná intervence, přestože se ukazuje být méně efektivní. Politika má schopnost sociálně konstruovat devianty. Určuje, kdo je za daný problém zodpovědný, což může zamlžovat skutečnou příčinu problému a znemožnit jeho efektivní řešení³⁷ (Schneider, Ingram 1993: 81-85, Ingram, Schneider 1991). Za *devianty* jsou v rámci této politiky označováni romští žáci a jejich rodiče, kteří si *nezaslouží* výhody v podobě vzdělávání, protože se vzdělávat nechtějí a mají „vrozený“ negativní vztah ke vzdělání.

obětovat, nebo je to podané jako technická nutnost (Schneider, Ingram 1993: 74-76, Ingram, Schneider 1991: 335-337, Schneider, Ingram 1997: 112-140).

³⁵ Veřejnost si o některých skupinách mohou myslet, že zneužívají státní pomoc, nebo že si za své problémy mohou sami. Proto se pohybují na hranici mezi závislými a devianty (viz Obr. č. 3).

³⁶ Pokud stát poskytne nějakou podporu pro závislé, tak příjemci této podpory musí dokazovat, že na to mají nárok, což je stigmatizuje, protože se musí identifikovat s negativněji konstruovanou skupinou. U podpory zvýhodněných skupin se naopak efektivita vynaložených prostředků nezkoumá (např. daňové zvýhodnění zaměstnavatelů, investorů, atd.) (Schneider, Ingram 1997: 112-140).

³⁷ Např. zhoršující se školní úspěšnost některých žáků a jejich testování na výskyt nějaké psychické či zdravotní poruchy způsobuje, že jsou příčiny problému viděny na straně žáků, deviantního chování v rodinách atd., což odvrací pozornost od nekvalitního vzdělávacího systému či nekvalitní práce učitelů.

Tzv. *uchazeči* představují ekonomicky a politicky silné skupiny, kterým je ale připisována negativní konstrukce. Jsou to privilegované, elitní skupiny obyvatel, kterým nejsou výhody ani tresty alokovány přímo. Politika vůči nim je spíše skrytá³⁸, neprůhledná, používá nátlakové, donucovací prostředky, které mají regulační charakter, avšak tyto regulace jsou spíše symbolické, tzv. „na oko“, protože přestože se jejich zájmy neshodují s těmi většinovými, tak by omezení jejich činnosti mělo neblahý dopad na ekonomiku země³⁹ (Schneider, Ingram 1993: 76-78, Ingram, Schneider 1991). Přímé recipienty odměn je těžké identifikovat, pokud je problém příliš složitý. Politika tak může být naoko prezentovaná jako zátěž pro uchazeče, přestože ve skutečnosti dostávají skryté odměny (Schneider, Ingram 1997: 112-140). Skupinu *uchazečů* nelze v dané problematice jednoznačně identifikovat, ale jak si ukážeme níže v práci, existují zde tendence takto konstruovat právě speciální pedagogy, ředitele ZŠP či pedagogicko-psychologické poradce, ale i učitele a ředitele běžných ZŠ, kteří mají silný vliv na implementaci vzdělávací politiky na lokální úrovni, a kterým, podle některých názorů, nemusí jít ani tak o deklarovaný zájem dítěte a vzdělávání, jako o jejich osobní a ekonomické zájmy.

4.2.3. Vliv policy designu na jednání cílových skupin a demokracii

Pozitivní politika *odměn/výhod* ve vztahu k určité skupině způsobuje větší politickou aktivitu dané skupiny a míru identifikace s danou skupinou, protože dává veřejnosti i členům této skupiny *sdělení*, že jsou to dobří lidé, kteří si to *zaslouží*. Negativní politika *trestu/zátěže* má opačný efekt a zvyšuje míru pocitu odcizení dané skupiny k politickému systému a společnosti (Schneider, Sidney 2009: 109-111). **Policy design má tedy zásadní vliv na jednání a formování identity cílové populace, u které vyvolává reakci, ať už ve formě mobilizace, nebo naopak politické apatie.** Čím více je cílová populace znevýhodňována, tím méně participuje na politice, **tím méně se její členové cítí být plnoprávními členy společnosti** (Schneider, Ingram 1997). Podle Schneiderové (Schneider, Sidney 2009: 109-

³⁸ Např. skrze daňový systém, kterému veřejnost nerozumí, a nedokáže tak přímo identifikovat, ke komu benefity skutečně směřují.

³⁹ Např. na propouštění zaměstnanců, růst HDP, snížení daňových příjmů, zhoršení vzdělanostní úrovně většinové populace, atd.

111) má policy design zásadní dopad na 4 aspekty demokracie, a to na *spravedlnost* (férovost, kvalitu života), *občanství* (politický hlas, participaci, vztah k vládě, identitu), *demokratické instituce* (jejich rozsah, šířku a autenticitu) a *řešení problému* (efektivitu, účinnost, význam).

Politika, která pouze distribuuje *výhody* pozitivně konstruovaným skupinám a *zátěže* negativně konstruovaným skupinám je tzv. *degenerativní*, jelikož nevytváří alternativní sociální konstrukce a definice problému. To způsobuje zvyšující se nerovnosti ve společnosti, jelikož jsou určité skupiny obyvatel trvale odtrženi od společenských a mocenských zdrojů. Skrze degenerativní politiku tak dochází k reprodukci sociálních konstrukcí, významů, hodnot, které se tak stávají stabilními a zdají se tak být přirozenými a objektivními, přestože jiné konstrukce jsou možné⁴⁰ (Schneider, Ingram 1997).

Podle Ingramové a Schneiderové by proces definování sociální konstrukce cílové populace měl být naopak dynamický a konkurenční. Strategie obhajující jednotlivé designy politiky, by měly poskytovat různorodé konstrukce cílových skupin, které si mohou navzájem konkurovat. Politiky by měly být navrhované s ohledem na jejich vliv na občanství, měly by se vyvarovat původním kategoriím, předsudkům a stereotypům a vytvořit nové hranice cílových skupin. Politiky by měly být citlivé k různým cílům a úhlům pohledu na danou problematiku. Do procesu tvorby politiky by proto měli být zahrnuti všichni relevantní aktéři, včetně nižších stupňů vládnutí a nevládních organizací (Schneider, Ingram 1993: 85-86, Schneider, Ingram 1997).

4.2.4. Možnost změny

Sociální konstrukce a veřejná politika se tedy navzájem ovlivňují. Aby došlo ke změně zakořeněných sociálních stereotypů ve společnosti, pak je nutná změna myšlení, dominantních hodnot, či způsobů vidění světa. **Základním předpokladem pro změnu společenského postavení cílové skupiny je změnit jejich sociální konstrukci z negativní na pozitivnější, čímž dochází i ke změně distribuce moci** (Schneider, Ingram 1997). Pokud se skupina cílená danou politikou konstruuje pozitivněji, pak se i politické nástroje vůči ní

⁴⁰ Pro politiky při procesu tvorby veřejné politiky jednodušší spolehout se na převažující stereotypy a předsudky, než aby vytvářeli nové, protože je to pro ně riskantní s ohledem na politickou průchodnost a podporu veřejnosti.

stávají pozitivnější a mění se i pohled většinové populace na danou skupinu. Současně se mění i sebeidentifikace cílové populace v rámci majoritní společnosti (Ibid.).

Sociální konstrukce nejsou hegemonné či trvalé, pouze ty silně kulturně zakořeněné. Jinak ale dochází v procesu tvorby veřejné politiky ke sporům o tyto konstrukce, o definice reality. V politickém procesu dochází k diskusi o uznání určitých sociálních konstrukcí mezi jednotlivými účastníky procesu tvorby politiky, které se postupně stávají široce přijímanými (Schneider, Ingram 1997: 66-81, Schneider, Ingram 2005: 5-28). Důležitá je zde role *obhájců (advocates)* a *odpůrců (opponents)* dané politiky a jejich argumentačních strategií, které používají při vyjednávání hranic sociálních konstrukcí cílových populací, čili toho, kdo je a kdo není zahrnut ve skupině, které se daná politika týká.

V následujících kapitolách se pokusíme aplikovat teoretický přístup SKCP na problematiku vzdělávání romských žáků na českých školách. Pokusíme se porozumět tomu, proč má vzdělávací politika ve vztahu k romským žákům negativní charakter, proč jim neposkytuje dostatečné vzdělání a segreguje je mimo hlavní vzdělávací proud. Následně se pokusíme identifikovat argumentační strategie klíčových aktérů dané politiky, které používají při vyjednávání hranic sociálních konstrukcí romských žáků, s cílem změnit vzdělávací systém ve směru k inkluzivnější podobě, nebo naopak s cílem udržení *statu quo*. Nejdříve se však zaměříme na ukotvení dané problematiky do širšího historicko-společenského kontextu, jehož porozumění je zásadním předpokladem pro hlubší analýzu vzdělávací politiky ve vztahu k Romům.

5. Romové jakožto „druhořadí“ občané: zasazení problematiky do historicko-spoločenského kontextu

Od počátku příchodu prvních Romů do Evropy⁴¹ byla tato etnická skupina perzekuována a stigmatizována kvůli svojí odlišnosti a způsobu života, a téměř vždy se ocitla na okraji společnosti v marginalizovaném postavení⁴². Od doby vlády Marie Terezie a Josefa II. (kdy docházelo k vytváření byrokratického aparátu, utužování státní moci a byla zavedená povinná školní docházka na našem území) až do konce komunistického režimu, se státní politika vůči Romům vyznačovala zejména snahou o jejich násilnou asimilaci do majoritní společnosti. Tato politika byla charakteristická tím, že nerespektovala ani nerozvíjela kulturní charakteristiky a specifika romského etnika, jejich jazyk, tradice a způsob života, a naopak se tyto prvky snažila potlačovat⁴³. Státní politika vůči Romům se v historii téměř vždy snažila spíše o potlačení jejich vlastní identity, jakožto národnostní či etnické menšiny, která je důležitým předpokladem pro získání skupinové identity, politické moci a emancipace, a proto měla většinou charakter „o nás bez nás“ (Davidová 1995: 14-15, 190-191).

Stát, potažmo státní instituce, tak v historii povětšinou dávaly Romům najevo, že jsou druhořadí občané, a aby se stali řádnými občany, tak se musí změnit, musí se zbavit svého „romství“ a musí se připodobnit „bílé“ majoritě. Skrze veřejnou politiku bylo Romům naznačováno, že jsou méněcenní, zaostalí, nemorální a nekulturní⁴⁴, a že si za své problémy

⁴¹ První zmínky o příchodu Romů do Evropy se datují kolem 9. století, příchod Romů do střední Evropy se odhaduje na 13. století a na území českých zemí se Romové poprvé objevili ve století 14. (Davidová 1995: 14-15).

⁴² V prvních zachovalých zmínkách o příchodu Romů do Evropy, které se datují přibližně od 15. století, se ustálil způsob označování Romů, jako těch, kteří jsou „oškliví, oddávají se nicnedělání, žijí z krádeží, táboří na polích, jsou to vyzvědači Turků a Tatarů, žebrají, předpovídají budoucnost, ovládají magii, nemají žádné náboženství, nemají vlast (Rheinheimer 2003:133). Romové byli v Evropě vnímáni jako cizí, nebezpeční a nepočetní, což vedlo k tomu, že se maximálně distancovali od usedlých obyvatel. Od konce 15. století byla ve stále více zemích proti nim vydávána perzekuční nařízení, byli pronásledováni, vězněni a vražděni, násilně převychováni a zaháněni do ilegality, čímž byli nuceni pohybovat se z míst, kde byli perzekuováni na území jiných států (Rheinheimer 2003:132, 141-145).

⁴³ Viz např. Zákon č. 117 z roku 1927, který platil do konce 50. let a na něj navazující Zákon č. 74 z roku 1968, který se snažil tvrdě potlačovat potulný způsob života Romů. Kočovný způsob života Romů byl označován jako potulný a příživnický, který je v rozporu s *řádným* způsobem života *řádných* občanů. Romové byli násilně usazováni v místech, kde je úředníci zastihli. V 60. letech byli Romové navíc povinně „rozptylováni“ z míst jejich velké koncentrace (Davidová 1995: 15, 192-198, 203, 212).

⁴⁴ Viz např. usnesení vlády SSR č. 102/1985, opatření „na zabezpečení dalšího zkulturnění cikánských obyvatel v SSR do r. 1990“, či usnesení federální vlády č. 21/ 1976: „*Společenskou integraci rozumíme překonání*

mohou sami díky svojí neschopnosti přizpůsobit se a integrovat se⁴⁵, přestože jim politika vychází vstříc a snaží se zlepšit jejich životní podmínky. Jejich etnicita tak představovala sociální stigma, se kterým se dá pouze stěží identifikovat.

Marginalizované postavení Romů bylo navíc chápáno pouze jako sociální a ekonomický problém a ostatní příčiny problému, zejména ty kulturní a etnické povahy, nebyly brány v potaz (Laubeová 2000). Tato strategie, která zcela ignorovala etnické příčiny problému, způsobila ještě větší desintegraci romského obyvatelstva a měla negativní vliv na formování jejich osobní i skupinové identity, protože potlačovala jejich možnosti identifikovat se jak s majoritní společností, tak i s vlastní skupinou. V důsledku toho se prohlubovalo jejich odcizení k politickému systému i k majoritní společnosti, která je nepřijímá, a která se snaží potlačit jejich kulturní specifika, měnit je k obrazu svému a udržet je na kraji společnosti, protože romská kultura a hodnoty jsou veřejností definované jako špatné (Davidová 1995: 209-217).

5.1. Vzdělávací politika ve vztahu k Romům: prostor pro zkoumání přístupu SKCP

Pro romské děti byly od 50. let zřizovány speciální třídy či školy, původně v rámci boje proti analfabetismu Romů. **Vzdělávací systém však nerespektoval kulturní, etnická a lingvistická specifika romských dětí a spíše se je snažil převychovávat a měnit, aby se přizpůsobily většinové společnosti.** Romské děti byly navíc zařazované do tzv. zvláštních škol zřízených pro děti s LMP, kam byly prokazatelně zařazovány i romské děti, které selhávaly v běžných ZŠ, ale které prokazatelně nebyly zdravotně postižené. Těmto dětem tak byl znemožněn přístup k dalšímu vzdělávání. Tato praxe byla zanesena v Zákoně č. 29/1984

historicky podmíněné zaostalosti cikánských občanů a jejich včlenění do socialistické společnosti“. „Společenská integrace cikánských obyvatel má dynamický charakter (...) neboť nelze v krátké době podstatně omezit nebo zcela odstranit staletí trvajícím působení negativních faktorů, které přivodily nepříznivý stav společenské integrace cikánských občanů, jejich historicky podmíněnou sociokulturní zaostalost“ (Davidová 1995: 210).

⁴⁵ „Velmi závažnými, na proces integrace zpravidla negativně působícími faktory jsou vzájemné vztahy cikánského a ostatního obyvatelstva. Ve značné míře jsou averze a diskriminační postoje vůči cikánským-romským občanům vyvolávány jimi samými, způsobem života a chováním, neschopností přiměřeně komunikovat, odlišnou hodnotovou orientací“ (Ibid.).

Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol, až do roku 2005, kdy vstoupil v platnost Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), který zavádí určitá inkluzivní opatření s cílem zamezit dlouhodobou tradici segregovaného školství, mezi která patří i zrušení zvláštních škol. Značné prodlevy při projednávání nového Školského zákona⁴⁶, ale také tzv. Antidiskriminačního zákona (zákon 198/2009 Sb.), který se prakticky projednával od roku 2005 a schválen byl v roce 2009, však **poukazují na resistenci ke změnám a malou politickou vůli řešit problematiku diskriminace v ČR, nedostatečný respekt k lidským právům menšin a jisté zlehčování problematiky diskriminace a segregace romských žáků na českých školách** (Laubeová 2007).

Dlouho očekávaný Školský zákon navíc podle mnohých kritiků z řad odborné veřejnosti (Kopal 2007, Čada 2010) nakonec nepřinesl požadované změny. Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku v roce 2007 dal za pravdu romským rodinám v procesu D. H. a ostatní proti České republice, které podaly žalobu na český stát za neoprávněné umístění dětí mimo hlavní vzdělávací proud, a označil český vzdělávací systém za diskriminační⁴⁷. Tento fakt zároveň potvrdila řada výzkumů a šetření, které měly za úkol zkoumat situaci romských žáků na českých školách (GAC 2009, Člověk v tísni 2009, ÚIV 2009, ČSI 2010, Amnesty International 2010, Varianty 2010, aj.). Na jejich základě se ukázalo, že tato reforma vzdělávacího systému představuje pouze kosmetickou změnou a ve skutečnosti nemá zásadní pozitivní efekt na vzdělání romských žáků, ale i ostatních žáků se SVP. Zvláštní školy se fakticky pouze přejmenovaly na základní školy praktické a segregace těchto žáků na českých školách tak nadále přetrvává, pouze ve skrytější formě.

Stereotypy o romské menšině, které jsou sdílené širokou veřejností, se v historii institucionalizovaly do podoby rasově segregovaného vzdělávacího systému⁴⁸. Politiky, které měly za cíl řešit problematiku postavení Romů ve společnosti, měly vždy spíše povahu *trestu*, či *nepřímé podpory*. Z toho důvodu měly v konečném důsledku spíše opačný efekt, než bylo deklarováno, protože reprodukovaly negativní sociální konstrukce o této skupině,

⁴⁶ Schválení zákona trvalo 5 let.

⁴⁷ Rozsudek ESLP ve věci D. H. a ostatní vs. ČR, dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/rozsudek-eslp-dhvsr1.pdf>, [cit. 2011-06-08].

⁴⁸ Jan Stejskal, koordinátor koalice Společně do školy, se ve svém příspěvku na senátním slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“ (23. 2. 2010) vyjadřoval k historickým kořenům segregovaného českého školství a citoval ze zprávy oddělení 2/3 Ministerstva vnitra o cikánské otázce z poloviny 50. let, že „otázku vzdělání cikánských dětí lze řešit velmi snadno podle dnešních právních předpisů. Do zvláštních, v závorce pomocných, škol sice nepatří, ale tam, kde nejde o velký počet dětí, bude toto opatření nejvhodnější. Při větším počtu dětí možno pro ně zřídit třídu pro mládež obtížně vychovatelnou, ovšem za předpokladu, že bude odstraněn dojem diskriminace.“

nerespektovaly jejich kulturní specifika, ale naopak se je snažily měnit a „převychovávat“, a to všechno odděleně od majoritní společnosti. Tato praxe přetrvává (i když více skrytě) až dodnes v podobě ZŠP a různých speciálních vzdělávacích programů s omezeným učebním obsahem pro děti, které v běžných ZŠ z různých důvodů selhávají.

5.1.2. Umisťování romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud vs. koncept inkluzivního vzdělávání: uznání vs. popírání problému

Z výsledků šetření ČŠI (2010) vyšla najevo řada „nekalých“ praktik zařazování romských žáků do ZŠP. O přemístění dětí do ZŠP rozhodují ředitelé škol (se souhlasem zákonných zástupců dítěte) na základě diagnostického vyšetření poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra), která hodnotí schopnosti žáků vzdělávat se v běžných ZŠ. Podle výsledků ČŠI (2010) však v mnohých případech docházelo k neoprávněnému přesunu romských žáků do těchto škol i v případech, kdy nebyli diagnostikováni LMP. Často také docházelo i k tomu, že byly romské děti zapisovány do ZŠP hned při zápisu, nebo pouze na přání rodičů bez jakýchkoli objektivních důvodů. Ze zprávy ČŠI (2010) dále vyplynulo, že existovaly i další mechanismy neoprávněného přesouvání romských dětí mimo HVP, jako jsou např. přípravné ročníky při ZŠP⁴⁹, využívání, či lépe řečeno „nadužívání“ tzv. „diagnostického pobytu“ na ZŠP v případě, že dítě na běžné ZŠ selhává⁵⁰.

Přestože se praxe přímého zařazování romských dětí mimo HVP a dalších neoprávněných praktik v současnosti omezila, zejména díky velkému zájmu českých i zahraničních neziskových organizací, evropských institucí⁵¹ a na základě výsledků již zmíněného šetření ČŠI (2010), tak stále existuje možnost obcházet hlavní cíl současného Školského zákona, kterým je integrace romských dětí do hlavního proudu vzdělání, a přesto jednat v souladu se zákonem (Kopal 2007). To je způsobeno zejména tím, že se Školský zákon, podle kterého by se měli žáci bez zdravotního postižení vzdělávat v rámci HVP,

⁴⁹ Např. z výsledků šetření „Monitoring přípravných tříd FHS UK, 2003“ vyplynulo, že přípravných ročníků zřizovaných při bývalých zvláštních školách odešlo do základních škol pouze 66 % dětí.

⁵⁰ Ten může trvat až 6 měsíců a návrat z něj zpět do běžné ZŠ je téměř nemožný (ČŠI 2010, GAC 2009, Kopal 2007).

⁵¹ Viz např. Světová banka (2008), ECRI (2009), OSN, The Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities (Evropská rada), Committee for Elimination of Racial discrimination (Spojené národy), Evropský parlament, Evropský soud pro lidská práva, koalice NNO „Společně do školy“, Člověk v tísni, European Roma Right Centre, ministr pro lidská práva, Český ombudsman, aj.

zásadně rozchází s vyhláškou č. 73/2005 Sb., kde se uvádí, že: „K doplnění počtu žáků ve třídě, oddělení a studijní skupině stanoveného v odstavci 1 mohou být na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka zařazeni i žáci bez zdravotního znevýhodnění. Jejich počet nepřesáhne 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině podle odstavce 1“⁵². Charakter selektivního a segregáčního vzdělávacího systému tak stále přetrvává.

Existence ZŠP je navíc terčem kritiky části odborné veřejnosti, jelikož jsou v rozporu s konceptem inkluzivního vzdělávání, což je směr, ke kterému se oficiálně hlásí i český vzdělávací systém, jednak v rámci výše zmiňovaného Školského zákona, ale také např. skrze vládou schválené koncepce jako je „Koncepce romské integrace na období 2010-2013“, na půdě MŠMT jde zejména o „Akční plán realizace včasné péče“⁵³, „Národní akční plán inkluzivního vzdělávání“⁵⁴, či nejnověji ve vládním dokumentu „Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015“⁵⁵, který vláda ČR přijala 21. 9. 2011⁵⁶. Přestože formálně došlo k uznání problematiky segregace romských i ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na centrální úrovni vládnutí (což ilustrují níže uvedené příspěvky), tak k reálným změnám ve vzdělávacím systému stále nedochází. Na lokálních úrovních vládnutí dochází k popírání problematiky segregace romských žáků a navrhované změny naráží na odpor těch aktérů, kteří mají klíčovou roli při implementaci navrhovaných změn na lokální úrovni a přímo ve školách.

⁵² Tento bod vyhlášky se stal předmětem kritiky Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku (Adamcová, Jeráčková, Klusáček 2011: 30).

⁵³ Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/akcni-plan-realizace-koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-socialne>, [cit. 2011-12-02].

⁵⁴ Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>, [cit. 2011-12-02]. Tento dokument byl v roce 2010 schválen vládou, ale v současné době se znovu pozměňuje, což vzbudilo vlnu kritiky u nevládních organizací a jiných subjektů, kteří se na jeho přípravě podíleli (např. Člověk v tísni).

⁵⁵ Dostupné z WWW: <http://www.clovekvtsni.cz/download/pdf/355.pdf>, [cit. 2011-12-02].

⁵⁶ Mezi hlavní překážky sociálního začleňování sociálně znevýhodněných skupin v oblasti vzdělávání podle tohoto dokumentu patří zejména: „*Problematické nastavení systému základního vzdělání, včetně existence paralelního segregovaného systému škol zřízených pro děti s lehkým mentálním postižením a nedostatečné nastavení podpůrných opatření na půdě běžných škol*“ (Úřad vlády ČR 2011: 47).

„Ministerstvo školství se velmi vážně otázkou vzdělávání romských dětí, žáků a žákyň sociálně znevýhodněných zabývá. Je pro nás závazný rozsudek Evropského soudu pro lidská práva, který konstatoval, že ČR, a tedy český vzdělávací systém se dopouští segregace a diskriminace romských dětí ve vzdělávání, a tedy musí systémově jakýmkoliv nástroji prostor pro takovéto jednání v terénu v praxi omezovat, umenšovat. Tuto odpověď Evropskému soudu pro lidská práva schválila v loňském roce vláda ČR, a tudíž se k ní nehlásí - nebo k potřebným změnám - již nehlásí jenom resort Ministerstva školství, ale skutečně celá česká vláda. Tento mezinárodní závazek České republiky by měl být závazným i pro všechny další vlády, které přijdou a které by měly v započatých opatřeních a změnách pokračovat. Vláda ČR si uvědomuje potřebu transformace systému vzdělávání v této oblasti a nelze říci, že pasivně přihlíží k pokračující segregaci romských dětí. Naopak. Proces je nicméně pomalý a výsledky jsou vzdálené. Od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva DH a ostatní zahájilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řadu procesů a změn, které by měly nepřímé diskriminaci romských dětí zabránit. Tyto změny jsou realizovány postupně.“ (Klára Laurenčíková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„(...)O co se jedná? Jedná se o známý rozsudek z listopadu 2010 týkající se romského žáka, který byl neoprávněně zařazen do tehdy zvláštní školy, které byly postupně převedeny do škol praktických. Do dnešního dne, musím říci, nebylo nic uděláno pro to, nebo téměř nic uděláno pro to, abychom se mohli takovýmto případným rozsudkům vyhnout. V tomto smyslu jsem interpelovala pana ministra vzhledem k tomu, že je potřeba komplexního řešení k nediskriminaci a integraci romských dětí vyplývající ze zmíněného rozsudku Evropského soudu pro lidská práva z listopadu 2007, tak i z dalších dostupných šetření. Dokonce tematická šetření školní inspekce z loňského roku ukázala, že romské děti tvoří na bývalých zvláštních, dnes základních školách praktických, asi 35 % žáků s diagnózou lehkého mentálního postižení. V některých krajích v těchto třídách mají dokonce většinu. Dokonce i pan veřejný ochránce práv Otakar Motejl konstatoval, že neexistuje oprávněný rozlišující důvod, kterým by bylo možno odůvodnit nepřiměřené vysoké procento romských dětí doporučených do základních škol praktických.“ (Poslankyně Vlasta Bohdalová, Interpelace na ministra Dobeše, PSP ČR, 16. června 2011)

„(...)já bych si dovolil jenom stručně zareagovat na některá vystoupení svých předřečníků. Především pan ministr Kocáb ve svém úvodním slově zmínil větu, kde říká, cituji: „Školský systém funguje diskriminačně.“ Já se ptám, jak je to možné. Dále, co jsme s tím udělali? Ale napadá mě tato otázka: Je tomu skutečně tak? Nejsou excesivní záležitosti, a tady to již bylo zmíněno, které se stávají vysloveně lidskou záležitostí, nejsou tyto excesivní záležitosti demonizovány, a dokonce přetransformovány na chybný systém? Pojďme prosím excesy, ke kterým dochází, skutečně trestat, vyvodit z nich příslušné závěry, ale probůh, nedělejme z něj systém. Jde pouze o individuální pochybení, systém není chybný.“ (Miroslav Samler, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

6. Romské děti jakožto devianti versus neromské děti jakožto zvýhodnění a rozdílné strategie návrhu politiky (*policy design*) ve vztahu k nim

V případě problematiky romských žáků na českých školách představují romské děti (potažmo romští rodiče) jednoznačně *devianty*. V předchozích kapitolách jsme si ukázali, že Romové a jejich kulturní charakteristiky již tradičně disponují negativní sociální konstrukcí široce sdílenou veřejností. Podle výzkumů veřejného mínění (Otevřená společnost 2008) si většina Čechů stále nepřeje žít s Romy nebo v blízkosti Romů a nepřejí si ani společně se s nimi vzdělávat⁵⁷. Toto tvrzení potvrzují výzkumy, které ukázaly, že pokud počet romských žáků ve třídě překročí hranici 30 až 40 %, tak dojde k tomu, že neromští rodiče začnou své děti ze školy masivně odhlašovat a romští rodiče v důsledku toho zase přihlašovat (Kopal 2007:18). V České republice navíc panuje značná názorová nejednotnost, pokud jde o společné vzdělávání různě nadaných žáků. O to více se pak rozcházejí názory lidí a jejich hodnotová měřítká v případě, kdy hodnotí spravedlnost vzdělávacího systému obecně, které jsou často v rozporu s jejich jednáním, pokud jde o zájem jejich vlastního dítěte⁵⁸ (Greger, et.al. 2009: 75).

Romové si podle veřejného mínění za své problémy mohou sami, a taky by si své problémy měli řešit sami. Převažující stereotypy o Romech jsou takové, že se jim nechce pracovat, tudíž nijak nepřispívají ekonomickému systému a společnosti a pouze zneužívají sociální podporu, mají špatné hodnoty a zvyky, jsou neodpovědní a nepřizpůsobiví občané, jsou nekulturní, líní, nemají hygienické návyky, kradou, jsou nebezpeční, promiskuitní, hluchí, nemají morální zásady, jsou hloupí, nepřipisují vzdělání žádný význam a obecně mají jiný způsob života, který je s tím většinovým neslučitelný (Otevřená společnost 2008:22, Laubeová 2000).

⁵⁷Podle šetření Otevřená společnost (2008:24) si společné vzdělávání romských dětí s majoritou nepřeje přibližně 70 % populace. Podle šetření CVVM (2011) považuje soužití s romskou menšinou za špatné a problematické dokonce 81 % dotázaných. Hodnocení vztahů mezi romskou menšinou a majoritou má zároveň zhoršující se tendenci.

⁵⁸ Jde o střet hodnot v případě obecného principu a skutečného jednání. Přestože si všeobecně myslí, že je segregáčnický systém nespravedlivý, tak v případě, že by se společné vzdělávání mělo týkat jejich dětí, tak je odhlašují.

„Ještě v závěru mi dovoluji jednu poznámku - zmínit se o tom, že změny, které je nutné provést, se netýkají pouze samotných škol hlavního vzdělávacího proudu předškolního vzdělávání či poradenského systému, ale týkají se samozřejmě také segmentu škol, které jsou nyní nazývány základními školami praktickými, které se transformovaly ze škol zvláštních. Ráda bych zdůraznila, že příčinou segregace romských dětí ve vzdělávání nejsou pouze tyto školy, nejsou to ani jenom poradny, není to ani jenom ministerstvo, nejsou to ani jenom samosprávy. Zásadní problém jsou předsudky a stereotypy zakořeněné v systému, které bohužel ještě stále přežívají.“ (Klára Laurenčíková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Tlak na segregaci stále roste: bílí rodiče z Brna i jiných míst po celé republice se obávají toho, že romské děti jsou jednoduše řečeno hloupější, nedisciplinovanější a mají násilnické sklony. A tak, jak píše autoři výše zmiňované petice (petice, kterou sepsali v nejmenované brněnské škole rodiče, kteří si nepřáli, aby jejich děti byly vzdělávány společně s Romy, pozn. A. J.), 'když už s nimi musíme žít, alespoň je nechceme potkávat ve škole'." (Komárek 2009)

Český vzdělávací systém se formálně jeví jako otevřený pro všechny a školní neúspěch romských dětí je připisován jejich individuálním charakteristikám a rodinnému prostředí, ze kterého pocházejí. **Romští žáci jsou skrze českou vzdělávací politiku označováni jako líní a hloupí, nebo jako psychicky či mentálně postižení. Jsou tak obviňováni za své vlastní problémy, přestože jejich znevýhodnění prokazatelně pochází z dlouhodobé strukturální diskriminace ze strany státu.** Dostávají tak *sdělení*, že si *nezaslouží* vzdělávat se společně s majoritou, což ovlivňuje jejich sebereflexi a postavení ve společnosti. Veškerá pomoc či podpora ze strany státu je pak interpretována jako nezasloužená, zvýhodňující romskou menšinu na úkor většinové populace, či jiných skupin obyvatel, kteří si to zaslouží více. Takto je některými zúčastněnými aktéry interpretována i snaha o reformu vzdělávacího systému k inkluzivnější formě, zejména pokud jde o rušení ZŠP⁵⁹.

Naopak neromské děti a jejich rodiče, kteří zastupují většinovou společnost, představují skupinu *zvýhodněných*, jelikož disponují jak pozitivní sociální konstrukcí, tak i dostatečnými zdroji politické moci, aby mohli identifikovat a prosazovat vlastní zájmy. Politici, jak na státní, tak zejména na lokální úrovni, proto mají tendenci hájit jejich zájmy a poskytují jim přímou podporu, v tomto případě mají za cíl zajistit jim co nejkvalitnější vzdělání v rámci segregovaného vzdělávacího systému.

⁵⁹ Viz kap. 7.1.1., 7.1.5.

6.1. Odpůrci reforem českého vzdělávacího systému k inkluzivnější formě

Zásadními aktéry, pokud mluvíme o vzdělávání Romů, však nejsou pouze političtí představitelé a většinová společnost, ale zejména ředitelé škol, běžných, praktických i speciálních, dále učitelé, speciální pedagogové, a také pracovníci poradenských zařízení, kteří rovněž disponují pozitivní sociální konstrukcí. Tito aktéři mají zároveň přístup k lokálním politikům a mají také zásadní vliv na konečnou implementaci politik iniciovaných „seshora“. Politici na lokální úrovni mají proto tendenci hájit jejich zájmy, které představují zachování *statu quo*.

ZŠP mají na zachování současného stavu značný ekonomický zájem. Ten je dán prostým faktem, že by v rámci reforem českého vzdělávacího systému mělo dojít k rušení nebo omezení jejich činnosti⁶⁰. Ředitelé běžných ZŠ jsou v dnešní době navíc postaveni do role „manažerů škol“ a musí se přizpůsobit poptávce na „trhu“. Z toho důvodu jsou motivováni nabízet vzdělávací programy spíše pro nadané děti než pro děti s poruchami učení, či romské děti, aby vzbudili zájem rodičů z řad majority, a aby si zachovali prestiž a „dobré jméno“⁶¹. Speciální i běžní pedagogové, ředitelé škol i pedagogické fakulty si zachování *statu quo* přejí zejména z důvodu, aby neutrpěla jejich „dobrá pověst“, respektive pověst českého vzdělávacího systému a speciálního školství, které zde má dlouhou tradici, a na který je český stát patřičně hrdý, což je zřejmě i hlavní příčina jeho rigidity. Přímá podpora romských žáků politickými představiteli na lokální úrovni by tak pro ně představovala značný politický risk.

Pokud bychom použili terminologii Ingramové a Schneiderové, tak má současná vzdělávací politika ve vztahu k Romům tzv. *degenerativní charakter*, jelikož odměňuje *zvýhodněné* a mocné a trestá *znevýhodněné* a slabé. Politické, ekonomické a osobní zájmy jsou stavěny nad zájmy společenské. Pod optikou přístupu SKCP se tato politika jeví jako

⁶⁰ Výzkumy prokázaly, že je nabídka ZŠP v současné době přebytná a tyto školy zároveň představují nemalý nápor na veřejné finance, jelikož získávají na vzdělávání každého žáka se zdravotním postižením finanční podporu (Kopal 2007, ČŠI 2010, aj.). Šetření ČŠI (2010) zároveň odhalilo časté institucionální a personální napojení ZŠP na poradenská zařízení (Adamcová, Jeráčková, Klusáček 2011:34).

⁶¹ Adéla Lábusová, koordinátorka projektu Varianty (Člověk v tísni) k tomuto problému uvedla, že byla svědkem toho, kdy si ředitelka školy, kde úspěšně fungoval projekt inkluzivního vzdělávání, nepřála výsledky tohoto projektu zveřejňovat, aby to neublížilo pověsti školy. „Někteří rodiče se dokonce obávají, že se staneme zvláštní školou a naše úroveň tak půjde dolů. Odvodili si to paradoxně i z toho, že jsme z evropských peněz zřídili pozici asistenta pedagoga. Je potřeba, aby vláda tyto věci vysvětlovala. Fakt, že venkovské školy musí přijmout všechny děti, může vést k tomu, že dobré děti odejdou jinam. Což se již částečně děje, část rodičů raději vozí děti do Prahy.“ (Varianty 2010: 53) (Adamcová, Jeráčková, Klusáček 2011:36).

iracionální, protože neřeší důležité společenské problémy, které nízké vzdělání Romů v důsledku jejich diskriminace v rámci vzdělávacího systému představuje a zamlčuje skutečné příčiny tohoto problému. Tato politika zároveň nebere v potaz výsledky vědeckých šetření, které dokazují rozsah a palčivost tohoto problému a poukazují na jeho neblahé důsledky pro celou společnost. Vědecké cíle však v tomto případě neodpovídají těm politickým. Přestože odborná veřejnost na problematiku segregace a diskriminace romských dětí na českých školách upozorňuje již nejméně od počátku 90. let, tak se situace zásadně nezměnila a političtí reprezentanti (zejména na lokálních úrovních) projevují malou vůli tuto situaci změnit (Davidová 1995, Laubeová 2007). Podle přístupu SKCP k tomu dochází v případě, kdy je konstrukce dané skupiny ve společnosti silně zakořeněná, jako je to právě v případě Romů v ČR.

6.2. Apatie a odcizení jakožto reakce Romů na veřejné politiky ve vztahu k nim

Romové představují, v důsledku jejich historického vývoje, velice roztržštěnou a heterogenní skupinu, jak etnograficky, tak i jazykově. Jisté formování společné identity se u nich projevilo jako reakce na reflektování svého postavení ve společnosti, své odlišnosti od majoritní společnosti. Reflektuje to jejich společnou historickou zkušenost a negativní přístup majority, která je vždy identifikovala jako jednotnou skupinu a dávala jim souhrnné označení, které mělo povětšinou pejorativní význam⁶² (Nečas 1999).

Důležitým milníkem na cestě ke vzniku romské skupinové identity byl kongres v roce 1971 v Londýně, kde byla ustavena organizace Mezinárodní unie Romů (IRU), a kde bylo zvoleno jednotné pojmenování romských etnických skupin termínem *Romové*⁶³. V tomto období také došlo k nebývalé politické aktivizaci československých Romů na mezinárodní

⁶² Označení cikán a jeho obměny v různých světových jazycích, původně pochází z řeckého slova Atsinganoi, které bylo označením pro příslušníky kacířské sekty. Označení gypsy v anglickém jazyce má zase původ z latinského slova Aegyptus, který v překladu znamená někdo z egyptské země. Toto označení vzniklo z pověry, že Romové pocházejí původně z Egypta. Podle některých legend byli Romové odsouzeni k putování po světě, kvůli jejich zbabělému útěku z Egypta před Herodotem, jiná pověra jim přisuzuje díl viny na ukřižování Krista, jelikož romští kováři prý vyrobili hřeby, kterými byl Kristus ukřižován (Nečas 1999:12-13).

⁶³ Je to tedy oslovení, které si Romové sami zvolili (etnonymum) a oslovili veřejnost, aby je takto nazývala (Nečas 1999, Laubeová, Kalinová 2006).

úrovni⁶⁴ (Laubeová, Kalinová 2006, Nečas 1999, Davidová 1995). Kromě této „světlé výjimky“ však byla v minulosti politická participace na veřejném životě příslušníků romské menšiny spíše mizivá a Romové se povětšinou nepodíleli na tvorbě politik, které se jich týkaly (Davidová 1995).

Negativní konstrukce připisované Romům ze strany veřejnosti i veřejné politiky měly negativní vliv na identifikaci Romů jako skupiny, která má společně definované zájmy. V roce 2000 na 5. světovém kongresu Romů v Praze byl vznesen požadavek, aby byla romská menšina uznána jako národ bez vlastního teritoria, šlo o tzv. Deklaraci národa. Tento požadavek Romů na uznání jejich skupinové, národní identity byl v roce 2001 uznán i Českou republikou (Laubeová, Kalinová 2006:15-16). Pravidelné sčítání lidu, v rámci kterého mají občané od roku 1991 možnost deklarovat příslušnost k romské menšině, však ukazuje, že se Romové stále častěji hlásí k jiné, nejčastěji k české národnosti⁶⁵. Při sčítání lidu v roce 1991 se k romské národnosti hlásilo 32 903 lidí, v roce 2001 to bylo pouhých 11 718 lidí, podle předběžných výsledků sčítání lidu z roku 2011 se k romské národnosti hlásí 13 000 občanů⁶⁶, čímž se řadí mezi nejméně početnou etnickou menšinu na území ČR, ačkoli vládní odhad jejich celkového počtu se pohybuje mezi 150 až 200 tisíci⁶⁷.

Teoretický přístup SKCP nám pomáhá odhalit příčiny tohoto stavu. Romové tímto způsobem reflektují a internalizují negativní konstrukci, která je jim připisována jak veřejností, tak skrze veřejnou politiku ve vztahu k Romům, která se po dlouhá desetiletí snažila potlačit „romskou kulturu“, jako něco negativního. Přestože se ve vztahu s „Neromem“ jako Romové identifikují, tak formálně se k této skupině, která má negativní konstrukci, nehlásí, protože by je to stigmatizovalo. Je to tedy logický důsledek sebereflektování jejich postavení ve společnosti (Davidová 1995:228).

Dochází tak k jevu, který literatura nazývá „*sebenaplňující se prorocství*“ (Hirt, Jakoubek 2006). Romové vnímají své sociální postavení, diskriminační tlaky, které jsou na ně

⁶⁴ Ta však neměla dlouhého trvání, protože představitelům Romů a romistickým odborníkům byla další mezinárodní spolupráce a výjezdy na konference v roce 1973 zakázány a situace se navrátila do původních kolejí (Davidová 1995:208).

⁶⁵ Přestože dotazníky jasně oddělují státní a národnostní příslušnost a možná záměna těchto pojmů je tedy nepravděpodobná.

⁶⁶ Sčítání: Příznivců rytířů Jedi je v Česku víc než Romů. *Týden.cz* [online]. 15. 12. 2011, [cit. 2011-12-18]. Dostupné z WWW: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/scitani-priznivcu-rytiru-jedi-je-v-cesku-vic-nez-romu_220188.html.

⁶⁷ Aktivista: Romové sčítání nevěří. Ale probouzí se v nich vztah k ČR. *Týden.cz* [online]. 16. 12. 2011, [cit. 2011-12-18]. Dostupné z WWW: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/aktivista-romove-scitani-neveri-ale-probouzi-se-v-nich-vztah-k-cr_220203.html.

vyvíjeny v běžných ZŠ, dále nevidí žádný přínos vzdělání pro svůj budoucí život, protože se po škole setkávají s diskriminací i na pracovním trhu, a protože jsou i jejich rodiče nevzdělaní, což snižuje jejich vzdělanostní aspirace a zvyšuje to jejich pocit méněcennosti a odcizení (viz ukázky z rozhovorů níže).

Romští žáci internalizují negativní sociální konstrukce, které jsou jim připisovány veřejností a z těchto důvodů si sami často přejí vzdělávat se na školách mimo HVP a mimo majoritní společnost. Romské děti jsou tak zařazovány do ZŠP jednak na základě jejich sociokulturních odlišností, zejména těch jazykových, dále na základě toho, že jsou veřejností identifikováni jako Romové, ale i z toho důvodu, že se v důsledku toho ve vztahu s „Neromy“ jako Romové identifikují.

„Spoluúčast rodičů na tomto procesu je také evidentní. Důvody jejich mnohdy neinformovaného souhlasu s umístěním jejich dětí speciálních tříd jsou zřejmé. Rodiče těchto dětí vesměs vzdělání ve zvláštních školách, jejich obava z šikany a zesměšňování jejich dětí v běžných školách, anebo mají zkušenost z dění kolem sebe, že i když jejich dítě získá hodnotnější vzdělání, odpovídající práci nesežene, mnohdy jednoduše proto, že je Rom.

V neposlední řadě u rodičů sehrává svoji roli kromě dalších překážek, které bych zde mohl jmenovat, také větší finanční náročnost vzdělávání v běžných školách. Musím připomenout, že téměř 90 % práceschopných Romů nemá zaměstnání a v drtivé většině ne vlastní vinou. Důvodům vyslovení souhlasu rodičů s umístěním svých dětí do speciálních škol rozumím, ale vnitřně s nimi souhlasit nemohu! Šance na lepší život našich dětí by pro nás měla být bez rozdílu prioritou.“ (Čeněk Růžička, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Kevin nechce odejít z tady té školy... jemu se tady líbí. Tady má dobrou kolektiv učitelek a tady paní ředitelka je moc hodná. Pak taky i s těma sourozencem, oni jsou tady zvyklí chodit od první třídy, nevím, jak by to bylo, kdyby se oddělili. (...) Kluci se vyučej, to by mohlo bejt fajn. Nepotřebuju, aby vystudovali VŠ. Když to nemaj v hlavě a nemaj na to, tak se s tím nic nenadělá.“ (Paní Červená, osobní rozhovor)

„Většinou už jsem choděj děti rodičů, který sem v dětství chodili... To že maj menší uplatnění, to je taky jasný, maj méně dovedností, potřebují dozor, záleží do jakého kolektivu se dostanou, ale zase mám i absolventy, kteří se i uplatnili, záleží na rodině.“ (Ředitelka ZŠP, osobní rozhovor)

Politika ve vztahu k Romům, která reflektuje negativní předsudky a stereotypy o Romech sdílené majoritní společností, negativně ovlivňuje formování jejich osobní i skupinové identity, na jejich důvěru v sociální struktury a možnosti politické participace. Způsobuje jejich politickou apatii, odcizení od politické reprezentace i majoritní společnosti. Zásadní vliv na tom má zejména vzdělávací politika vůči Romům, v rámci které se převážná část romských dětí vzdělává odděleně od většinové populace a podle omezeného učebního obsahu a je jim tak zamezen přístup ke stejně kvalitnímu vzdělání, jako se dostává

majoritě. Zvýšení vzdělanosti Romů je základním předpokladem pro zlepšení jejich postavení ve společnosti, a zároveň je i nutným předpokladem pro rozvoj demokracie v české společnosti.

6.3. Stabilita a potenciál změny sociální konstrukce Romů

V předchozích kapitolách jsme si ukázali, že je negativní sociální konstrukce Romů v české společnosti silně kulturně zakořeněná a od doby, kdy se Romové poprvé objevili na našem území, zůstala převážně stabilní. Z toho důvodu se jeví jako přirozená a je velice složité jí měnit na pozitivnější. To je mimo jiné způsobeno *degenerativním* charakterem politiky vůči Romům, kteří byli v historii a v jisté míře jsou až dodnes perzekuováni za svůj etnický původ, byli necitlivě zbavováni své kultury a způsobu života. **Problematika postavení romské menšiny v české společnosti byla vždy definována pouze jako sociální problém⁶⁸. Tím docházelo k zamlžování ostatních příčin problému, mezi které patří i strukturální diskriminace Romů v rámci vzdělávacího systému, na trhu práce či v oblasti bydlení a nesnášenlivé postoje, které vůči nim zastává majoritní společnost.** Sociální opatření tak postavení Romů nezlepšily a situace, pokud budeme hovořit o sociálním vyloučení Romů, se naopak zhoršuje⁶⁹. Sociální exkluze Romů se projevuje i v rámci českého vzdělávacího systému.

K určité změně společenského kontextu došlo v období přístupových jednání a po vstupu ČR do EU. Ochrana lidských práv národnostních menšin je jednou z přístupových podmínek Evropské unie pro kandidátské země, které chtějí do EU vstoupit. Diskriminace Romů, zejména v oblasti školství a vzdělávání byla také hlavním terčem kritiky ČR ze strany EU a její odstranění bylo jednou z podmínek pro vstup ČR do EU (Trojanová 2009: 11-13). Nejdůležitějším podnětem „zvenčí“, který byl zásadní pro změnu sociální konstrukce Romů, byl však již zmíněný rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku v roce 2007⁷⁰, který označil český vzdělávací systém za segregační a diskriminující romskou menšinu a vyzval Českou republiku k nápravě. V předchozích kapitolách jsme však podrobně

⁶⁸ Politici se tak snažili propojit cílovou populaci s lépe konstruovanou skupinou sociálně slabých.

⁶⁹ Viz analýza GAC (2006), podle které se počet sociálně vyloučených romských lokalit v ČR zvýšil v posledních deseti letech o 35 %.

⁷⁰ Viz kap. č. 5.

ilustrovali, že se pouhé odstranění institucionálních překážek ukazuje být jako nedostatečné. Z rozhovorů s odborníky i z odborné literatury a výzkumů (např. Varianty 2010, Kopal 2007, ERRC 2007) vyplývá, že důsledné využívání stávajících opatření podpory vzdělávání romských dětí na běžných ZŠ naráží zejména na převažující nevoli z řad majoritní společnosti vzdělávat se společně s romskou menšinou (Adamcová, Jeráčková, Klusáček 2011: 36-39).

Na úrovni veřejné politiky tak dochází k postupnému posunu sociální konstrukce Romů z negativní k pozitivněji konstruované. Zároveň dochází ke změně definice problému, jeho příčin a určení toho, kdo je za problém odpovědný. Romové v tomto světle nejsou označeni za viníky svého špatného sociálního postavení a školních neúspěchu, ale naopak jako oběti společenského či ekonomického systémů, jehož vlivy mohou pouze těžko ovlivnit. Na diagramu typologie cílových skupin se tak posouvají spíše ve směru k *závislým*, kteří za své problémy nemohou, a proto je třeba s nimi mít soucit a pomoci jim, protože nemají dostatečnou kapacitu, aby si své problémy mohli vyřešit sami. Za viníka je naopak označen stát, respektive vzdělávací systém a potažmo i celá společnost, kteří tak získávají spíše negativnější sociální konstrukci.

Ukázali jsme si, že v České republice v současnosti dochází ke sporům o definici problematiky nízkého vzdělání Romů mezi *obhájci* reformy českého vzdělávacího systému směrem k inkluzivnější formě a *odpůrci* těchto změn, kteří považují současný systém vzdělávání za kvalitní a příčiny školního neúspěchu romských dětí připisují jejich rodinnému prostředí, které je dostatečně nemotivuje. V následujících kapitolách si ukážeme strategie vyjednávání hranic sociálních konstrukcí cílových populací, které používají *obhájci* a *odpůrci* inkluzivního vzdělávání a otevírání se vzdělávacího systému, s cílem naplnit své politické cíle. Na základě identifikace argumentačních strategií, které používají v politickém diskurzu, se pokusíme osvětlit, proč má vzdělávací politika ve vztahu k romským žákům v ČR převažující negativním, segregační charakter.

7. Argumentační strategie (příběhy) obhájců a odpůrců, používané při vyjednávání hranic sociálních konstrukcí Romů

Výše v textu jsme identifikovali klíčové aktéry, respektive skupiny aktérů, kteří spoluutváří vzdělávací politiku ve vztahu k romským žákům. Tito aktéři představují přímé adresáty dané politiky (cílové populace) nebo jsou touto politikou nějakým způsobem ovlivněni a mají vliv na její konečnou podobu. Jednotlivé skupiny aktérů sdílejí určité rámce významů, způsoby vidění světa, které se odrážejí v *návrzích* politiky, které prosazují. V následující části práce se pokusíme porozumět tomu, proč je návrh politiky (*policy design*) vzdělávací politiky ve směru inkluze, který je prosazovaný skupinou *obhájců*, v současné době méně úspěšný než návrh politiky (*policy design*) „zachování *statu quo*“ prosazovaný skupinou *odpůrců*, který má prokazatelně negativní vliv na vzdělávání romských žáků.

Jednotlivé skupiny aktérů zde představují určité „diskurzivní koalice“, tzn., že používají ustálené způsoby komunikace, které odráží jejich společné zájmy, způsoby myšlení a názory na danou problematiku. Pokusíme se tedy identifikovat určité „příběhy“ (storylines), které tyto skupiny aktérů využívají za cílem prosadit konkrétní *návrhy* politiky a skrze které dochází k definování a konstruování problému vzdělávání romských žáků, respektive jejich nízké školní úspěšnosti a segregace mimo HVP.

7.1. Strategie používané *odpůrci* při vyjednávání hranic sociální konstrukce romských žáků, s cílem ospravedlnit současnou vzdělávací politiku vůči nim

Odpůrci navrhovaných reforem vzdělávacího systému ve směru k inkluzivnější formě využívají negativní sociální konstrukce sdílené veřejností o romské menšině, aby ospravedlnili současnou podobu vzdělávací politiky vůči nim a zachování *statu quo*. Za tímto účelem konstruují romské žáky jako problematické, nevzdělatelné, kteří mají ke vzdělání „vrozený“ negativní vztah a označují je za původce vlastních problémů. Z toho důvodu si *nezaslouží* čerpat společenské výhody a vzdělávat se společně s majoritou. Cíle *odpůrců*, které představují zachování dvojkoľejnosti vzdělávacího systému, se v tomto případě shodují se zájmy většinové populace, která si společné vzdělávání s Romy nepřeje.

Odpůrci se současně snaží zhoršit sociální konstrukci romských žáků tak, že je propojují s hůře konstruovanými skupinami⁷¹, v našem případě se skupinou těžce mentálně či psychicky postižených žáků, kteří jsou v rámci škol HVP nevzdělatelní. Na základě této argumentační strategie upozorňují na neproveditelnost inkluzivního vzdělávání v prostředí českého vzdělávacího systému a tvrdí, že by navrhované změny měly negativní vliv jak na tuto skupinu žáků, tak pro celou společnost. Sami sebe zároveň konstruují jako odborníky na vzdělávání romských žáků i žáku se SVP a z toho důvodu si připisují jistý monopol na rozumění této problematice. Koncept inkluzivního vzdělávání navrhovaný *obhájci* je podle nich vytvořen neodborníky a navíc protěžeje romské žáky na úkor ostatních, lépe konstruovaných skupin žáků se SVP, kteří si naší pomoc zaslouží více. *Odpůrci* se dále snaží „strašit“ veřejnost tím, že tvrdí, že daná politika přinese radikální změnu vzdělávacího systému, což s sebou přináší negativní konotace a veřejnost takové politiky hůře přijímá (Schneider, Ingram 1997: 112-145, 2005, Newton 2005:157).

7.1.2. Strategie *volný trh*

Jedna z nejčastějších argumentačních strategií, skrze kterou se *odpůrci* snaží posilovat negativní strategie o romských žácích, jsme nazvali strategie *volného trhu*. Tato strategie popisuje cílovou skupinu jako *deviantní*, jelikož zdůrazňuje individuální odpovědnost každého jedince za své vzdělání a vzdělání svých dětí. Z tohoto pohledu je vzdělávací systém přístupný všem stejně, podle jejich zásluh a přání⁷². Není to škola, ale rodiče, kdo má hlavní vliv a odpovědnost za vzdělávání svého dítěte⁷³. Hlavní rozhodnutí o přesunu dítěte mimo HVP činí rodič na základě informovaného souhlasu. *Odpůrci* tak v souladu s přesvědčením majority argumentují, že si za to, že romské děti v českém vzdělávacím systému selhávají, můžou sami, protože se vzdělávat nechtějí, mají nízké aspirace na vzdělání, což je výsledek jejich vlastního rozhodnutí, jejich svobodné volby. Znevýhodnění, které u romských dětí vzniká v důsledku nedostatečné péče rodičů v raném věku, už škola stěží dožene, a proto si *nezaslouží* další výhody či opatření v podobě inkluzivního vzdělání. Většinová společnost (stát) nemůže přebírat odpovědnost za vzdělávání dětí nějaké sociální skupiny či jednotlivců.

⁷¹ Např. jim připisují kriminální chování a jiné negativní vlastnosti.

⁷² Tzv. meritokratický princip přístupu ke vzdělání (Matějů, Straková 2006).

⁷³ Přestože podle zákona č. 2/1969 Sb. je za vzdělávání žáků odpovědné MŠMT.

„Prosím pěkně, je potřeba si uvědomit, že každé přeřazení žáka ze školy z jakéhokoliv důvodu na speciální školu, kamkoliv jinam, je finálním rozhodnutím rodiče. Zdůrazňuji, je finálním rozhodnutím rodiče! Pedagogicko-psychologická poradna může chtít, může dávat doporučení, pedagogové školy můžou chtít, můžou dávat doporučení, ale v okamžiku, kdy rodič řekne ne, tak, promiňte mi ten slangový výraz, tak přes to nejede vlak! Já jsem za své 16leté působení na postu ředitele školy několikrát se bavil, a teď konkrétně, s romskými rodiči, kde jsem jim rozmlouval jejich vůli přeřadit dítě do speciální školy, kde jsem jim říkal, že by to byl hřích talentované, chytré dítě uklidit do speciální školy. Je to o přístupu, je to vždycky o přístupu, o spolupráci, o jakémsi tlaku, který je spoluvytvářen.“ (Miroslav Samler, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Domnívat se, že škola je samospasitelná a že je ta, která vše vyřeší i za rodiče žáků, je velmi naivní. A že je také ta, na kterou se případný nezdar může lehce svést. Bez aktivního zapojení žáků samých a také jejich rodičů, včetně zodpovědnosti za sama sebe je tato snaha na půl cesty a k úspěchu zaručeně nevede. Podíl školy lze samozřejmě legislativně ukotvit, ekonomicky vhodně stimulovat, metodicky podporovat. Má však stát účinné a vhodné nástroje působení na rodiče sociálně znevýhodněných žáků? Lze jim zájem, odpovědnost za jejich děti, školní docházku, úspěšnost, za jejich celoživotní dráhu vnutit, nadirigovat? V tomto ohledu jsou mé osobní dvacetiletí pedagogické zkušenosti velice skeptické a soudím, že páky státu jsou omezené.“ (Libor Šmejda, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„My to máme v České republice nastavené tak, že za vzdělání je zodpovědný stát, se vším všudy. A já jsem pro to, aby se řeklo rodiči, odpovědný jsi ty, to je tvoje zodpovědnost. My ti nezrušíme školu, neboj se, ale primární zodpovědnost máš ty. Co jsi dělal těch 6 let? Nic? Ty ho už vzděláváš, a jestli jsi ho vzdělával blbě a ono přijde do první třídy a nic neumí, tak je to tvoje chyba, je to na tobě. (...) My si prostě bereme na sebe něco, co nemůžeme zvládnout. Škola to nezvládne sama, musejí jí pomáhat rodiče. To souvisí s debatou nad povinným vzděláváním a povinnou školní docházkou. Chceš k nám do školy? Tak pojď, ale my tady děláme tohle. A jestli to nebudeš plnit, tak nemůžeš chodit k nám do školy. Je nutné zvýšit tlak na rodiče, aby spolupracovali.“ (Václav Mertin, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Plzeň).

7.1.2.1. Strategie *utopie*

Se strategií *volného trhu*, se úzce pojí další argumentační strategie, kterou používají *odpůrci*, a kterou jsme pracovně nazvali *utopie*. Tato strategie zdůrazňuje spíše určitou „naivitu“ konceptu inkluzivního vzdělání. Rozdíly mezi lidmi ve společnosti objektivně existují a vždy existovat budou, a z toho důvodu jsou přirozené. Myšlenka, že by skrze inkluzivní vzdělávání bylo možné ve společnosti vytvořit rovné podmínky pro všechny, je z tohoto pohledu spíše utopistická. Lidské jednání je do jisté míry omezeno přirozenými limity na straně jedinců, které nelze ovlivnit.

„Nelze dosáhnout ideálního stavu, kdy všechny školy vyučují všechny děti, nikdo nikoho nediskriminuje, všechny děti se mají rády. "Vždycky přece musí existovat školy pro děti, které nejsou schopné uspět v běžném vzdělávání. Ať se to někomu líbí nebo ne, děti s lehkým mentálním postižením budou vždycky." (Jiří Pilař, Lidové noviny, 5. 11. 2011).

„Víte, po těch názorech bývalé náměstkyně paní Laurenčíkové, která s trošičkou té naivity, představila model, že se speciální školy zruší, děti přejdou do běžných základních, středních škol, učitele přejdou za nimi, buď jako speciální pedagogové, nebo jako asistenti pedagoga, všechno převezou do těch základních škol a všechno to budou základní školy. To je taková krásná, ale taková až utopistická představa." (Marta Teplá, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

Výše popsané argumentační strategie *odpůrců* jsou však oslabené z důvodu, že je odpůrci aplikují pouze tam, kde ospravedlňují přesun dítěte mimo HVP. V opačném případě, kdy si rodič přeje, aby se jeho potomek vzdělával v běžných školách HVP, už tuto strategii opouští. Strategie *volného trhu* a *utopie* je tedy v jistém smyslu logicky nekonzistentní s ostatními argumentačními strategiemi, které *odpůrci* využívají, zejména pak se strategií *odborná pomoc*, ale v jistém smyslu i se strategií *neproveditelnost*, či *propojení s hůře konstruovanou skupinou*. Podrobněji to rozebereme v následujícím textu. V jistém smyslu se zde odklánějí od myšlenky, že by o vzdělávání žáků se SVP měli rozhodovat zejména rodiče, ale tuto roli přisuzují spíše odborníkům na vzdělávání žáků se SVP, tedy speciálním pedagogům a pedagogicko-psychologickým poradcům. Zároveň však zdůrazňují i jiné než „přirozené“ příčiny selhávání romských žáků na českých školách, které jsou spíše systémové povahy.

7.1.3. Strategie *odborná pomoc*

V případě, že si rodiče přejí, aby byly jejich děti s nějakým druhem SVP vzdělávány v rámci škol HVP, tak *odpůrci* argumentují, že rodiče nejsou odborníky na danou problematiku, a že dostatečně nerozumí tomu, co je pro jejich děti nejlepší. Svobodná volba rodičů ohledně vzdělávání jejich dětí by tak podle jejich názoru měla do jisté míry podléhat či být vedena názorem odborníků na speciální vzdělávání. ZŠP podle *odpůrců* představují odborná pracoviště, kde děti získávají nejlepší možnou péči, a pokud se rodiče rozhodnou, že chtějí své děti nechat vzdělávat v rámci běžných škol, tak musí počítat s tím, že tam nedostanou srovnatelnou odbornou péči. Podle této argumentace tedy není na vině ani tak rodič, který dítě zanedbává, ale spíše vzdělávací systém, který není schopen zajistit vhodné

podmínky pro jejich vzdělávání v rámci běžných ZŠ, ale pouze v rámci speciálního vzdělávání. Klíčoví aktéři zároveň přiznávají, že současný zákon obcházejí, a to i v případech, kdy si to rodiče nepřejí. Odvolávají se při tom na svoji odbornost, což je právě v rozporu se strategií *volného trhu*, kterou jsme popsali výše v textu. Romští žáci a jejich rodiče jsou v rámci této strategie postaveni do pozice *znevýhodněných*, jelikož nemají dostatečnou kapacitu, aby si poradili sami. Oborníci z oboru speciální pedagogika si tímto způsobem připisují monopol na rozumění problematice vzdělávání romských žáků a žáků se SVP. ZŠP a obecněji speciálnímu školství přisuzují nezanedbatelnou roli a význam v českém vzdělávacím systému, v rámci kterého rozhodně nedochází k diskriminaci těchto žáků, ale naopak k jejich rozvoji.

„Každá spádová škola není tou nejvhodnější. Pokud rodiče striktně trvají, paragraf 36, odstavec 5 (paragraf ve školském zákoně upravující spádovost škol, pozn. A. J.) na spádové škole a sto metrů dál mají speciální školu, bezbariérovou, s kompletním servisem pro své dítě a trvají na podobném vybavení i ve spádové škole, není to prostě možné a je to o kompromisu, je to o diskusi, o jednání, aby opravdu se tato díkce naplnila po většinu dětí, ale pokud je problém a pokud je dítě skutečně těžce postižené a rodiče vyžadují ten přepych, jako ve speciální škole, musí být jasně řečeno, podobně jako ve zdravotnictví, že máme třeba v obcích zdravotní střediska, máme ve městech krajské nemocnice a fakultní nemocnice se špičkovým vybavením. Podobně to bude ve školství. Asi spádová škola bude mít jiné podmínky, než nějaká městská speciální škola s maximálním komfortem. A bude na rozhodnutí rodičů, jakou vzdělávací cestu pro své dítě zvolí. Pokud upřednostní resocializaci a budou chtít, aby dítě mělo zdravé spolužáky, aby okoukalo ty mluvní vzory, vyberou si prostě tu spádovou školu. Pokud budou chtít profesionální vzdělávání a podpůrné služby, vyberou si speciální školu. Na demokratickém principu rozhodování a vy musíte vést tu nabídku, aby se měli o čem rozhodnout, aby měli z čeho vybírat.“ (Marta Teplá, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

„Byla taďy zmínka, že si rodič bude moct vybírat, kde se ten žák bude vzdělávat, kam bude chodit. Rodiče na tom trvají a bohužel trvají velice tvrdě na tom, aby jejich dítě se zdravotním postižením bylo vzděláváno na běžné ZŠ. A není možné je přesvědčit. A na školách tak dochází k velkým problémům.“ (...) Speciálně pedagogická centra mohou doporučit to další vzdělávání, buď vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu s úpravou vzdělávacího obsahu, nebo zařazení do nějakého vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením a potom v případě nebo v každém případě to musí být se souhlasem rodičů s tímto způsobem vzdělávání. A teď. Pokud žák není vřazen do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením, pokud rodič s tím nesouhlasí, ale je tam diagnostikováno zdravotní postižení, především se jedná o mentální postižení, pak je zpracován individuální vzdělávací plán a vzdělávací obsah se upravuje podle kapitoly 8 RVP ZV (Rámcový vzdělávací program základní vzdělání, pozn. A. J.), tam může dojít i ke změně očekávaných výstupů, hlavně především k výměně a záměně výstupu, případně nějaký z výstupu může být vypuštěn, podle druhu postižení a to především u žáků se sluchovým postižením, těžkými vadami řeči a u žáků se zrakovým postižením.“ (Eva Brychnáčová, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

„Když to dítě má permanentně na běžné škole čtyřky a pětky a dlouhodobě selhává a nikdo si ho tam nevšímá a nezažívá tam žádný úspěch a pak začne třeba zlobit, aby na sebe upozornily, tak najednou zjišťujeme, že ty děti v ZŠP ožijou, dokonce jaksi rozkvetou, je jim tam dobře. O to víc nás potom mrzí, když přijde jakýsi inspektor ještě v doprovodu ochránce lidských práv v uvozovkách, protože práva dětí rozhodně neochraňuje a teďka začnou řediteli školy tyto věci vytýkat a dokonce chtějí, aby bylo toto dítě okamžitě přeřazeno do běžné ZŠ, v podstatě do podmínek, ve kterých selhávalo a ze kterých si odneslo opravdu velký batoh problémů na svých zádech.“ (Jiří Pilař, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Plzeň)

7.1.3.1. Strategie zhoršení konstrukce obhájců

Se strategií, kterou jsme představili v předchozí podkapitole, je propojená další strategie *odpůrců*, která má za cíl zhoršit konstrukci *obhájců* inkluzivního vzdělávání. V rámci této strategie jsou *obhájci* konstruováni jako neoborníci, kteří nemají potřebné pracovní zkušenosti, aby mohli rozhodovat o vzdělávání romských žáků nebo žáků se SVP s těmito. Snaží se tak zdiskreditovat odlišné konstrukce problému a názory na jeho řešení, které jsou v rozporu s těmi, které jsou v oblasti českého vzdělávacího systému dlouhodobě všeobecně přijímané a aplikované.

„Když o tom mluví někdo, kdo nemá zkušenostmi s dětmi, neví o jejich osudech, situaci rodin, tak je to velmi nekompetentní, velmi hloupý...Když nemůže někdo mluvit do techniky, do medicíny, tak ať nemluví ani do školství. Tam se lidi chtějí akorát zviditelňovat, zviditelňují se a pak nadělají víc škod než užitku. Teď jsou tam lidi, který jsou možná chytrý, ale nemaj praxi ze speciální pedagogiky.“ (ředitelka ZŠP, osobní rozhovor)

„Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně, o které se také poslední dobou hodně mluví, není intelektový test. Nevládní a neziskové organizace zřejmě z nedostatku znalosti věci zjednodušují diagnostiku v poradnách na provedení testu IQ.“ (Věra Podhorná, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Asociace speciálních pedagogů se staví proti předchozímu vedení ministerstva (za vedení ministra Lišky a ministryně Kopicové, pozn. A. J.), které tvrdilo, že jsou všechny speciální metodiky zbytečné, speciální školy je nutné zrušit, ale oni nerozuměli vzdělávání, takže nevěděli, co činí, byli vedeni pofiderními ochránci práv dítěte.“ (Jiří Pilař, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

7.1.4. Strategie *neproveditelnost*

Mezi zásadní argumenty *odpůrců* reformních změn dále patří, že jsou podle nich v současné době systémové změny neuskutečnitelné, protože běžné ŽŠ nejsou finančně, materiálně ani personálně připraveny na vzdělávání žáků, kteří sice nejsou mentálně postižení, ale přesto v běžných školách dlouhodobě selhávají (jde o tzv. „hraniční děti“⁷⁴). Podle školského zákona by tito žáci měli být vzděláváni ve školách HVP (podle principu spádovosti). Žáci se SVP tak v současnosti nezískávají stejně kvalitní vzdělání ani v rámci HVP a ředitelé a učitelé na běžných ZŠ se netají tím, že s těmito žáky neumí, nemohou či nechtějí dostatečně kvalitně pracovat. Běžné školy podle nich tedy nejsou schopné vytvořit pro tyto děti vhodné podmínky. Vzdělávání žáků se SVP v současných podmínkách by mělo negativní efekt jak na cílovou populaci, tak na většinovou společnost.

„Víte, že v RVP (rámcový vzdělávací program, pozn. A. J.) jsou vždy podmínky pro vzdělávání žáků s různými postiženími. Je vždy škola schopna všechny tyto podmínky zajistit? Podle mého v současné době není, tak škola na to v současné době není připravená. Nejsou na to připraveni pedagogové. A já sama si nejsem schopna představit situaci, že bych stála před třídou a ve třídě jsem měla 25 žáků, z toho 5 žáků s různým postižením, do toho jsem měla v třídě nějaké nadané žáky, v tom jsem tam měla nějaké žáky s poruchou učení, a o poruše chování už nemluví. A teď já musím všechny náležitě zaměstnat a také je musím něco naučit. Nevím, ale myslím si, že mnoho pedagogů na ZŠ, kteří nemají dostatečné znalosti z oboru speciálního vzdělávání, si neví rady. A já, ač jsem speciální pedagog, bych si v tomto případě rady taky nevěděla. Takže, myslím si, že trochu předbíháme dobu, nejsme na to připraveni, že musíme pracovat jak s těmi ZŠ, s pedagogy ZŠ a speciální pedagogové jsou ti, kteří musí pomáhat se vzděláváním těchto žáků se zdravotním postižením v rámci integrace.“ (Eva Brychnáčová, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Plzeň)

„Problémem systému je ve špatné úrovni kvalifikace učitelů, úrovni vzdělání pedagogů v základních školách. Nemůžeme vytvářet inkluzivní vzdělání v podmínkách, když běžným pedagogům chybí elementární znalosti ze speciální pedagogiky, aby byly tito pedagogové schopni přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáka. V současných podmínkách si o inkluzi můžeme nechat jenom zdát. Příčina toho, že hraniční děti v běžných školách selhávají, jsou současné podmínky vzdělávání, úroveň výuky pedagogů.“ (Jiří Pilař konference „Inkluzivní vzdělávání“, Plzeň).

⁷⁴ Těmto dětem je při diagnostice naměřeno IQ 70, které je na hranici lehké mentální retardace.

„Teď nastává otázka, co s žákem, který opravdu nezvládá VP základní školy, ale není mu diagnostikováno LMP. Podle čeho se ten žák má vzdělávat? A teď ta škola řekne, mi ho doučujeme, děláme všechno a on to nezvládá. Takoví žáci jsou, byli a budou. V rozložení třídy byli vždy žáci, kteří byli dobří, průměrní a špatní a na tom se nic nezmění. Čili nemusí být žák vždy mentálně postižený, ale on musí absolvovat základní školu HVP. Co s ním? Jak to udělat? Vytvoříte individuální vzdělávací plán, který redukuje vzdělávací obsah. Není to program pro děti postižené, ale je to upravený plán, aby se mu snížili požadavky.“ (Eva Brychnáčová, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

7.1.5. Strategie propojení cílové populace s negativněji konstruovanou skupinou

Odpůrci se snaží zhoršovat negativní konstrukce romských žáků zejména tak, že je propojují s hůře konstruovanou skupinou. V našem případě dochází k tomu, že je propojují se skupinou těžce zdravotně postižených žáků, zejména těžce mentálně či psychicky postižených žáků, které nelze vzdělávat ve školách HVP. Této skupině žáků je připisována až *deviantní* povaha, jelikož se u nich mohou projevat jisté sociálně-patologické jevy a mohou být pro školní kolektiv i do jisté míry nebezpeční. *Odpůrci* tvrdí, že jsou tito žáci v běžných školách nevzdělatelní a v současných podmínkách běžných ZŠ se bude jejich stav pouze zhoršovat. Tuto skupinu oddělují od fyzicky či smyslově postižených žáků, kteří mají lepší sociální konstrukci, a které je možné za určitých podmínek v běžných ZŠ vzdělávat.

„Všechny děti nelze integrovat do tříd s normálními dětmi, tak jak to plánuje ministerstvo. „Dětský kolektiv je jedním z nejkřutějších prostředí. Pakliže tyhle děti vženete na základní školu, kde budou za permanentního otloukání, dostávat čtyřky pětky, spolužáci se jim budou vysmívat, že jsou hloupí, může to dopadnout dvojím způsobem: buď se z dítěte stane schizoid, neurotik, možná dokonce psychicky nemocný člověk, nebo najde východisko v agresivitě, začne mlátit všechny kolem sebe,“ míní předseda Asociace speciálních pedagogů. Systém, kdy by měli mentálně postiženým či jinak handicapovaným dětem pomáhat asistenti, stvoří "hodně neúspěšných dětí, a hodně z nich budou agresoři.“ (Jiří Pilař, Lidové noviny, 5. 11. 2011)

„Odtud pramení jistá odlišnost zdravotního postižení, pokud se jedná mentální retardace jako celku. Proto také tam nastává největší problém s integrací a inkluzí těchto dětí do běžných kolektivů. Protože jestliže tam můžeme najít nějaká náhradní opatření, podpůrná opatření, vyrovnávací opatření, dětí se smyslovým postižením, jejich vzdělávání v běžných třídách základní školy je v uvozovkách relativně bezproblémové. Dá se totiž nějak vykompenzovat, pokud je tam odborník, asistent, atd. U té mentální retardace je to vždy problém. Je to vždy problém, protože tam je jiný způsob vzdělávání, tam prostě je to otázka obsahová. Tam to není otázka pouze formy, provedení, podání pomůcek, ale je to otázka obsahu a náročnosti těch klíčových kompetencí, které by ten člověk měl získat. On je prostě není schopen získat, nebo je není schopen získat v takovém rozsahu jako je RVP ZV. Proto je tam upravený program.“ (Stanislav Drbout, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

„Žáci, kteří jsou individuálně integrováni na ZŠ, pokud jde o žáky se smyslovým a tělesným postižením, tak tam takové problémy nenastávají, největší problémy nastávají, pokud jde o žáky s mentálním postižením i na prvním stupni, a potom nám volá ředitelka školy a říká, že už žáka s mentálním postižením nikdy nepřijme, protože jí to způsobilo takové problémy. Neumím si představit, jak to pak bude vypadat na druhém stupni, kde se budou střídat pedagogové. A to nemluvím o spolužácích. Jednou z podmínek integrace je, že tento žák musí být přijat spolužáky. Ta třída na to musí být připravena, ale musí na to být připraveni také rodiče těch žáků bez postižení. Entusiasmus pedagoga nestačí. Vytvořit kvalitní individuální plán, je na ZŠ problém, který vychází ze základního vzdělání a může být upraven pouze v některých předmětech. Pokud je žák vřazen do programu pro zdravotní postižení, pak musí být upraven obsah učiva ve všech předmětech.“ (Eva Brychnáčová, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Plzeň)

Tato argumentace je však také poněkud slabá, jelikož ani koncept inkluzivního vzdělávání nepočítá se zařazením těžce mentálně a psychicky postižených žáků do škol HVP a počet těchto žáků je odhadován přibližně na 3 % v populaci. Školní neúspěch romských žáků vychází z jejich sociálního znevýhodnění, či lehkého zdravotního znevýhodnění, což jsou kategorie více méně jasně definované ve školském zákoně. Podle školského zákona i názorů mnohých odborníků na speciální pedagogiku mohou (a mají) být tito žáci vzdělávání ve školách HVP (Jeřábková 2008).

J. Pilař: „Námítka, že ten náš koncept nezahrnuje děti s lehkým mentálním postižením, ne, že bysme na to zapomněly, ale my jsme to pojali trošku jinak a nazvali jsme to děti dlouhodobě selhávající, a to jsou právě děti, které jsou hraniční, čili děti, které se na první pohled mohou jevit jako mentálně postižené a dá se s nima pracovat i v podmínkách běžné školy. Takže proto jsem to tam nedávali záměrně, protože si myslím, že tyto děti jsou za podmínek hlavně odbornosti pedagogů v běžných školách integrovatelné.“

M. Teplá: „Nesouhlasím.“ (Marta Teplá, Jiří Pilař, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

7.1.6. Strategie *nezasloužené zvýhodňování vůči lépe konstruovaným skupinám*

Odpůrci inkluzivního vzdělání se dále snaží zhoršit sociální konstrukci romských žáků (ale i *obhájců* inkluze) tím, že tvrdí, že jsou navrhovaná opatření zaměřená pouze na romské žáky, kteří jsou takto zvýhodňováni na úkor jiných, lépe konstruovaných skupin, v našem případě jde o již zmiňované fyzicky či smyslově postižené děti, které podle *odpůrců* potřebují pomoc více než Romové. V rámci této strategie využívají pozitivní konstrukci sdílenou

veřejností o takto postižených dětech a zároveň utužují negativní konstrukce o Romech. Skrze koncept inkluzivního vzdělávání podle nich dochází k odměňování *deviantů*, kteří získávají výhody v podobě podpůrných opatření na úkor *znevýhodněných*.

„Vyhláška 73 (vyhláška č. 73/2. J.) je složitější a tlaky lobbistické na upřednostnění výhod pro žáky se sociálním znevýhodněním a romských žáků byly tak tvrdé a těžké, že zbrzdily všechny ty práce (...) teprve nedávno vláda přijala stanovené racionální stanovisko, nechala upravit tu vyhlášku tak, aby byla spravedlivá ke všem skupinám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.(...) „Nařízení vlády číslo 206/2010, to je Národní plán inkluzivního vzdělávání, vy ho možná znáte pod tou zkratkou NAPIV a NAPIV je v současnosti velmi diskutované nařízení vlády, protože je de facto, a teď to trochu přeženu, likvidační pro systém speciálního vzdělávání. Vůbec se tam nepočítá se ZŠP a velice mají jako ... všechny školy pro mentálně postižené, ve prospěch žáků sociokulturně znevýhodněných a žáků romských. Naproti tomu je přijaté druhé nařízení vlády 256/2010, a to je Národní plán vytváření rovných podmínek pro občany se zdravotním postižením, na období 2010 až 14, a to je v podstatě dokument, který velice rozumně ve spolupráci s ostatními resorty, zajišťuje vzdělání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, i děti ze speciálních škol, i děti v systému, v podstatě se týká jeho zkvalitňování.“ (Marta Teplá, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

„Co doporučuji dále? Nedopustit pozitivní diskriminaci a stejnou péči věnovat jak romským, tak neromským dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ty totiž mnohdy také žijí ve velice nuzných podmínkách a na rozdíl od dětí romských jim schází široké rodinné zázemí. Inkluzi prosím nepoužívat pouze jako slovo, ale opravdu přemýšlet jak, kdy, za kolika a zda vůbec jsme schopni a ochotni změnit naše školy v instituce, ve kterých budou VŠICHNI žáci vzdělávání podle svých individuálních možností a schopností.“ (Věra Podhorná, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Nechtěl bych se dožít doby, kdy dobře poučený sociálně znevýhodněný občan v doprovodu svého právního zástupce a v doprovodu sociálního poradce, inkluzivního asistenta, aktivisty pro lidská práva, sem lze dosadit cokoliv, si dojde do školy pouze pro vysvědčení, aniž by tuto školu kdykoliv viděl zevnitř a svým aktivním přístupem k získání tohoto gradu nějakým způsobem přispěl, protože on má nárok, nikoliv však povinnost. Děkuji vám.“ (Libor Šmejda, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Možná to nevíte, ale stávalo se nám, že žáci s těžkým sluchovým postižením a žáci neslyšící jsou v oblasti funkční gramotnosti na tom daleko hůře než Romové. Proto je nezbytně nutné tuto oblast také řešit a nevynechávat jí. (...) Bohužel, tímto směrem prioritně zaměřený zůstat nemůže, protože inkluze je záležitostí všech, kteří potřebují a kteří zvládnou. Pokud bychom zůstali zaměřeni pouze tímto směrem, vytváříme dva problémy. Na jedné straně vykážeme/vytváříme problém se samotným romským žákům a skupině Romů tím, že je v očích veřejnosti, v očích ne-Romů preferujeme, a my dobře víme, že žijeme v Česku, kde přeci jenom ještě není až taková tolerance k menšinám a národnostem. Druhý problém, který by mohl nastat, by mohlo být několik dalších žalob k evropskému soudu od skupin s jiným druhem handicapu. To samozřejmě riskovat nechceme a současně nechceme upírat právo na inkluzivní vzdělávání komukoli dalšímu.“ (Referentka, setkání pracovní skupiny NAPIV)

7.1.7. Strategie radikální změna

Strategie propojování romských žáků s mentálně postiženými žáky a strategie zvýhodňování romských žáků na úkor *znevýhodněných* skupin žáků se SVP souvisí s argumentační strategií *odpůrců*, které se detailněji zabýváme v této podkapitole. *Odpůrci* tvrdí, že zavedením inkluzivních opatření v rámci českého vzdělávacího systému dojde k likvidaci speciálního školství, což bude mít neblahý dopad jak na žáky, kteří potřebují speciální péči, např. těžce mentálně či fyzicky postižení žáci, tak pro většinovou populaci. Využívají jednak pozitivní konstrukce sdílené veřejností o zdravotně postižených žácích, ale zejména také neochotu veřejnosti vzdělávat se společně s těmito dětmi a jejich strach z toho, že by taková opatření měla negativní dopad na vzdělanostní úroveň většinové populace. Tento způsob argumentace, který jistým způsobem „straší“ veřejnost radikální změnou systému vzdělávání, vyvolává u veřejnosti obavy z nezamýšlených důsledků, které všechno „radikální“ přináší.

„Evropská asociace speciálního vzdělávání razí vehementně ten princip inkluzivního vzdělávání, ale je veliký rozdíl mezi zeměmi EU, každá země má jiný vzdělávací systém a země berou to inkluzivní vzdělání ve vztahu k těm národním charakteristikám, takže země, kde mají speciální školy si tyto školy, které mají více než stoletou tradici, chtějí zachovat, oproti tomu severské země, kde ta tradice není tak velká, kde i ta úroveň sítě škol je jiná, kde na těch pustinách jde o to dopravit dítě do nejbližší školy, proto ta forma inkluzivního vzdělávání a integrovaného vzdělávání je daleko rozvinutější. Ale ty evropské státy nám opravdu nediktují a netlačí nás do totálního inkluzivního vzdělávání, ale s respektem k našim tradicím a našemu systému si ty prvky, které se nám budou hodit stáhneme, abychom v linii té inkluze postupovali, abychom nějak nevyčlenili od toho humánního trendu, proudu.“ (Marta Teplá, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Plzeň)

„Já bych chtěla říci jenom několik vět ze své praxe. Prosím vás, pro dítě je velice důležité, aby mělo ve škole pocit radosti a aby bylo v takovém klimatu, které mu přináší pocit, že je mezi sobě rovnými, že je pochváleno, že je ohodnoceno. A kdybychom šmahem, jak tady ta snaha byla, omezili speciální školství, tak těm dětem připravíme neuvěřitelná traumata a to by si ty děti nezasloužily.“ (poslankyně Ivana Levá, 113. Odpovědi členů vlády na písemné interpelace části č. 217-218, 16. 6. 2011)

7.2. Strategie používané *obhájci* při vyjednávání hranic sociální konstrukce romských žáků, s cílem zlepšit jejich sociální konstrukci

Podle Ingramové a Schneiderové je velice složité vytvořit úspěšnou strategii, na základě které jsou výhody alokovány politicky slabým a negativně konstruovaným skupinám, zejména pokud jde o rasu, či etnické menšiny. Od obhájců dané skupiny to vyžaduje chytrou rétoriku a logickou argumentaci, v rámci konkrétního institucionálního kontextu. Návrh politiky, který prosazují *obhájci* inkluzivního vzdělávání, představuje značný politický risk, jelikož skrze něj dochází k distribuci *odměn* skupině, která má ve společnosti silně zakořeněnou negativní konstrukci. Z toho důvodu se *obhájci* snaží změnit jejich převažující negativní sociální konstrukci na pozitivní a přeměnit tak politické riziko v politickou příležitost (Schneider, Ingram 1993, 2005).

Za tímto účelem se odvolávají na naplňování lidských a občanských práv⁷⁵, na odborná zjištění, jako viníka problému neoznačují Romy samotné, ale stát, respektive celou společnost. *Obhájci* se dále snaží propojit skupinu romských žáků s lépe konstruovanou skupinou žáků se SVP. V tom případě není negativně konstruovaná skupina formálně cílovou populací dané politiky, přestože je také příjemcem výhod z ní vyplývajících. Další možností, jak poskytnou výhody negativně konstruované skupině *nepřímo* je vytvořit v rámci této skupiny jistou podskupinu, tedy novou cílovou skupinu, která je konstruovaná pozitivněji a skrze kterou následně profituje celá skupina (např. politiky zaměřené na děti). *Obhájci* současně zdůrazňují prospěšnost navrhovaných změn nejen pro cílové populace politiky, ale pro celou společnost. Čím více cílových skupin politika zahrnuje, tím menší pozornost je pak věnována negativně konstruované skupině romských žáků (Schneider, Sidney 2009). Poslední, ale neméně důležitou argumentační strategií používanou *obhájci* je zhoršování sociální konstrukce *odpůrců* inkluzivního vzdělávání. Tvrdí, že odpůrcům nejde ani tak o blaho dětí, ale že jim jde spíše o osobní a ekonomické zájmy.

⁷⁵ Rozhodnutí soudu ve prospěch negativně konstruované cílové populace tak může změnit její sociální konstrukci na pozitivnější, jelikož jsou označeni za oběti.

7.2.1. Strategie odvolávání se na právo

Odvolání se na právo je jednou z hlavních strategií zastánců inkluzivního vzdělání. Právo na vzdělání a rovnost přístupu k pokud možno stejně kvalitnímu vzdělání patří mezi základní lidská a občanská práva deklarovaná v Listině základních práv a svobod v Ústavě České republiky, stejně tak rovný přístup ke vzdělání je základním principem obsaženým ve školském zákoně⁷⁶. K uznání problematiky segregace jistých skupin žáků na českých školách a odepírání jejich práva na vzdělání došlo i na nadnárodní úrovni, díky výše zmiňovanému rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v roce 2007. Odepření přístupu k těmto právům je pak definováno jako hlavní příčina špatné školní úspěšnosti romských žáků.

„Vidíme tedy, jaké široké souvislosti má naplnění jednoho jediného práva dítěte, a tím je rovný přístup a není divu. Vždyť prožitek křivdy neoprávněným označením druhořadosti, stereotypním zařazováním romských dětí do zvláštních, dnes do praktických škol, startuje zcela logicky jejich sociální dyskomfort, sociální nemoc s celým na to navazujícím vývojem stresu a traumatu, které dítě mohou nevratně poškodit v organickém i funkčním poškození vývoje centrální nervové soustavy.“ (Eva Vančíková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Troufám si tvrdit, že nedostatečný přístup ke vzdělání je faktickou překážkou účasti romské menšiny na řešení věcí jí se týkajících, čl. 25 Listiny základních práv a svobod. Téměř třetina romské menšiny je strukturální diskriminací významně limitována v další vzdělávací dráze a do budoucna vylučována z plné účasti ve společnosti - např. na pracovním trhu, ale i jinde. Členské státy, které podepsaly Evropskou úmluvu o lidských právech a základních svobodách, což je Česká republika, jsou v případě verdiktu Evropského soudu pro lidská práva současně vázány k tomu, aby jejich snaha o nápravu judikovaného stavu, v daném případě diskriminace romských žáků a porušení jejich práva na rovný přístup ke vzdělání, byla upřímná a efektivní. V takové nápravě budeme vládu podporovat, takovou nápravu, tedy upřímnou a efektivní, budeme po vládě požadovat. Děkuji za pozornost.“ (Anna Šabatová, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

Tato strategie však předpokládá, že zajištění rovných práv poskytne lidem stejné možnosti a příležitosti. Z toho důvodu nemusí mít podle Ingramové a Schneiderové zásadní vliv na reálnou změnu sociálního postavení konkrétní skupiny (Schneider, Sidney 2009).

⁷⁶ Hlavní cíl současného školského zákona (Zákon 561/2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) je formulován takto: „...Vzdělávání je založeno na zásadách: rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání...“ (§ 2, ŠZ).

7.2.2. Strategie odvolávání se na expertní zjištění

Strategie *odvolávání se na expertní zjištění* je další zásadní strategií, skrze kterou obhájci dokazují na důležitost a závažnost daného problému, jeho uznání jak odborníky, tak i politiky na centrální úrovni. Odkazováním se na autoritu expertního zjištění ve veřejné politice se snaží zlepšit konstrukce cílové populace a prosadit navrhované politiky. Věda a vědecké poznání má podle Ingramové a Schneiderové důležitou moc při nastolování politické agendy a může do určité míry změnit či vytvořit nové sociální konstrukce a nabourat převládající stereotypy. Důležitá je v tomto případě role analýzy politiky v politickém procesu, čili hledání řešení na základě předchozí analýzy problému, pomocí které se návrh politiky (*policy design*) stává rozumnější a logičtější, zaměřuje se na řešení důležitých sociálních problémů a přináší tak účinnost a efektivitu do politického procesu.

„K provedení výzkumu se Česká republika zavázala také v reakci na více než rok starý rozsudek Evropského soudu pro lidská práva. Ten konstatoval, že český vzdělávací systém je diskriminační při vzdělávání dětí Romů. Potvrdil tak, na co dlouhou dobu upozorňovaly nevládní organizace i mnohé školy: že ve školách vzdělávajících podle programu pro žáky s lehkým mentálním postižením se vzdělává mnohem více romských dětí, jejichž handicapem není mentální postižení, ale sociální znevýhodnění. Tyto údaje nepodceňujeme. Chceme je naopak dostatečně prověřit a na jejich základě pak podpořit opatření, která pomohou zmírňovat či odstraňovat důsledky sociálního znevýhodnění. A to nikoliv pouze u romských dětí. Opatření ministerstva jsou zacílena tak, aby umožnila rovné šance ve vzdělávání všem dětem.“ (Martin Šimáček, rozhovor pro Impuls, 30. 3. 2011)

„Četné vládní analýzy, které předkládám vládě, konstatují, že v českém vzdělávacím systému přežívá tendence vyčleňovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně alarmujících cca 30 % romských žáků z hlavního vzdělávacího proudu do specializovaných vzdělávacích institucí či samostatných tříd. A že zrušení kategorie zvláštních škol v roce 2005 nevedlo k zásadnímu průlomu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich vzdělávání sice oficiálně probíhá v klasických základních školách, které nyní fungují jako praktické základní školy, nicméně ty stále vyučují podle osnov pro žáky s lehkým mentálním postižením. Pokračuje tak trend omezování vzdělanostních šancí těch dětí, u nichž podstata vzdělávacích problémů vyplývá z jejich romství a ze života v sociokulturně znevýhodňujícím prostředí.“

Vláda ČR si uvědomuje potřebu transformace systému vzdělávání v této oblasti a nelze říci, že pasivně přihlíží k pokračující segregaci romských dětí. Naopak. Proces je nicméně pomalý a výsledky jsou vzdálené. Od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva DH a ostatní zahájilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řadu procesů a změn, které by měly nepřímé diskriminaci romských dětí zabránit. Tyto změny jsou realizovány postupně.“ (Michael Kocáb, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

Věda může sloužit jako prostředek k odůvodnění politik, které poskytují výhody znevýhodněným a negativně konstruovaným skupinám. **Ingramová a Schneiderová však zároveň zdůrazňují, že v případě silně zakořeněných a široce sdílených stereotypů o dané cílové populaci, je vliv expertů a vědeckého poznání oslaben.** Tato strategie dále není příliš úspěšná i z toho důvodu, že vědecké závěry, které jsou v rozporu s převládající sociální konstrukcí, jsou většinou politiky ignorovány (Schneider, Ingram 1993: 85-86, Ingram, Schneider, deLeon 2007: 109, 113, Schneider, Ingram 1997), jako je to v případě problematiky vzdělávání romských žáků. Podle výzkumů je navíc povědomí české veřejnosti ohledně přínosů inkluzivního vzdělávání minimální (Greger 2009: 76).

7.2.3. Strategie označení viníka (*paternalismus*)

Obhájci se snaží změnit označení viníka, který je za problém selhávání romských žáků na českých školách zodpovědný. Jako reakce na argumentaci, že jsou to rodiče žáků, kteří by měli mít a mají hlavní odpovědnost za vzdělávání svých dětí, *obhájci* oponují, že jsou tito rodiče znevýhodnění léty systémové diskriminace a nemají proto dostatečné kapacity uvědoměle rozhodovat o vzdělávání svých dětí. Tuto odpovědnost však nepřisuzují ani odborníkům na speciální pedagogiku, ale státu, respektive společnosti, kterou stát reprezentuje, která má za poskytování vzdělání dětem přebrat plnou odpovědnost. Zdůrazňují, že se stát nemůže zříkat odpovědnosti za vzdělávání dětí, zejména pokud existují objektivní důvody, proč tuto funkci není schopen zajišťovat rodič.

Tato argumentační strategie je však poněkud slabší z důvodu, že dostatečně nezdůrazňují odpovědnost (akontabilitu) vzdělávacích institucí a MŠMT za výsledky ve vzdělání žáků⁷⁷, a to, že se vzdělávání a výchova provádí ve školních institucích a stát má povinnost zajistit rovný přístup všech dětí k plnohodnotnému vzdělání, což jim ukládá zákon.

⁷⁷ Viz zákon č. 2/1969 Sb., nebo zákon č. 561/2004 Sb., dále viz Průcha (1997).

„Vzdělání je ústřední problém, nelze očekávat, že rodiče budou ambiciózní, pokud jde o vzdělávání jejich dětí. Máme sociální apel, musíme investovat do něčeho, co se vyplatí dlouhodobě, primární odpovědnost musí převzít společnost, potažmo stát.“ (Adéla Lábusová, osobní rozhovor)

„Za komunismu byla výchova zcela institucionalizovaná - teď se objevuje obrácený trend, kdy my nic a rodiče všechno. Faktem je, že děti tráví 8 hodin ve škole a instituce se nemůže vzdát odpovědnosti za jejich vzdělávání.“ (Veronika Vaňková, osobní rozhovor)

„Ovšem první krok musí udělat ten systém a ty rodiče na to začnou postupně reagovat. (...) Systém je odpovědný, rodiče jsou odpovědní, ale ty rodiče doplácí na nerovné podmínky, které jim nastavuje systém.(...)Rodiče to první nebudou, systém se musí otevřít i za předpokladu, že nebude zpočátku plně funkční (...) Míček je na straně systému, ten je zodpovědný, rodiče nenesou odpovědnost po 50 letech upírání příležitostí. Pokud budou mít podporu dětí, tak to taky bude jiné. Učitelé, školy, MŠMT jsou odpovědní.“ (Martin Šimáček, osobní rozhovor)

7.2.3.1. Strategie zhoršení konstrukce odpůrců

U *obhájců* můžeme stejně jako u odpůrců identifikovat strategii, která se zaměřuje na zhoršení konstrukce *odpůrců* inkluzivního vzdělávání. Ti jsou označováni za původce daného problému. Nízké vzdělání romských žáků a jejich malá školní úspěšnost je podle nich způsobená malou ochotou regionálních a místních samospráv, krajů a obcí, kteří jsou zároveň zřizovateli škol, dále ředitelů škol, ale i učitelů, využívat a implementovat dostupné nástroje a opatření s cílem integrovat tyto žáky do škol HVP. Školy současně nejvíce čelí nátlaku ze strany neromských rodičů a při přijetí většího počtu romských dětí riskují hromadný odchod neromských žáků a zhoršení pověsti školy⁷⁸. Tito aktéři na lokální úrovni tak reflektují nesnášenlivost a rasismus vůči romské menšině, kterým se vyznačuje většinová populace. Rasismus a předsudky tak slouží jako prostředek k ospravedlnění segregace romských žáků mimo HVP.

Obhájci zároveň poukazují na jistou neodbornost, pokud jde o proces diagnostikování a následné práce s žáky se SVP, zdůrazňují také nedostatečnou kvalifikaci pedagogů pro práci s těmito žáky v rámci škol HVP.

⁷⁸ Viz výsledky šetření ČŠI (2010).

„Častokrát je to otázka tlaku; tlaku těch, kteří jsou odpovědní za místní vzdělávací politiky, na školy, na pedagogicko-psychologické poradny, na jednotlivce v systému, tlaku, kterému se velmi obtížně odolává. Takže opět tady musím říci, že si nemyslím, že všichni, kteří třeba podlehnou tomuto tlaku a účastní se na vylučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z hlavního vzdělávacího proudu, jsou za to zcela vinni. Nicméně je to komplex a kontext toho místa, které jaksi určuje, které školy budou moci vzdělávat romské děti a které k tomu nebudou určeny. To je to, co tady zmiňovala náměstkyně ministryně školství, a to je důraz směrem k obcím, aby i ony se podílely na organizaci inkluzivních politik ve vzdělávání, aby i ony dokázaly distribuovat děti, které mají speciální vzdělávací potřeby do všech místních institucí určených pro vzdělávání, do všech základních škol. Jsou to obce, které v tuto chvíli mají také zásadní podíl na tom, jak bude vypadat vzdělávání romských žáků.“ (Martin Šimáček, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„(...) daleko složitější a obtížnější, než motivovat část romských rodin ke změně přístupu ke vzdělávání svých dětí, bude ke změnám získat zřizovatele škol, ředitele, učitele, a to ať se jedná o školy speciální nebo běžné. Nechci samozřejmě paušalizovat. Jistý počet ředitelů běžných škol stále ještě s přijímáním romských dětí problém nemá. Ve zvláštním školství je téměř půl století zaměstnán velký počet učitelů vázaný na adekvátní počet žáků. Čím mně bude ve speciálních nebo praktických třídách žáků, tím menší počet učitelů bude potřeba, a tím také ta která škola dostane méně peněz. Takže ztráta zaměstnání a i hrozící zrušení školy pro nedostatek žáků je velkou překážkou. (...) Další překážku, a bohužel největší, vidím zase naopak v neochotě ředitelů běžných škol romské děti přijmout. Tady zase hrozí, dámy a pánové, že když takováto škola větší počet romských dětí přijme, rodiče dětí většiny budou svoje děti z těchto škol přehlašovat. To již zaznamenáváme. A je s podivem, že tak činí místní politikové.“ (Čeněk Růžička, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Já jsem velmi ráda za to, že leckde se práce daří velmi dobře. Také paní ředitelka Asociace pedagogicko-psychologických poraden zde velmi často hovořila o Moravskoslezském kraji, kde i my víme, že se udělala celá řada velice dobrých i systémových změn a opatření a celá řada věcí tam funguje velmi kvalitně a dobře, ale paní ředitelka je zde jako zástupkyně Asociace pedagogicko-psychologických poraden napříč celou ČR, celým systémem poradenství a ne pouze jako zástupkyně kraje moravskoslezského a je potřeba si přiznat, že v systému poradenství prostě jako v celku dochází k naprosto zásadním pochybením a selháním.“ (Klára Laurenčíková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Problémem systému je ve špatné úrovni kvalifikace učitelů, úroveň vzdělání pedagogů v základních školách. Nemůžeme vytvářet inkluzivní vzdělání v podmínkách, když běžným pedagogům chybí elementární znalosti ze speciální pedagogiky, aby byly tyto pedagogové schopni přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáka. V současných podmínkách si o inkluzi můžeme nechat jenom zdát. Příčina toho, že hraniční děti v běžných školách selhávají, jsou současné podmínky vzdělávání, úroveň výuky pedagogů“. (...) „Naše školství je postavené na diagnózách. Čili my řekneme, on má tuhle zdravotní poruchu a na základě toho má být realizované speciální školství. (...) Ta diagnóza je jenom pomocná. Té škole je jedno, jakou má diagnózu, proč ve škole neprospívá. Důležitá je analýza potřeb toho dítěte. Ta samotná LMP představuje jenom určitou orientaci, ale taky je důležité udělat analýzu potřeb toho jedince. Ta není pouze pedagogická, důležité je, aby nás na to bylo víc. Na to není potřeba moc, na to není potřeba skoro nic. Ta diagnóza tam má svojí roli, ale jenom malou.“ (Jiří Pilař, konference „Inkluzivní vzdělávání“, Jihlava)

7.2.4. Strategie propojení s lépe konstruovanou skupinou

Jelikož obháječi chtějí získat výhody pro romské žáky, kteří mají v české společnosti silně kulturně zakořeněnou negativní konstrukci, tak se snaží o propojení skupiny romských žáků s nějakou pozitivněji konstruovanou skupinou. Z toho důvodu zdůrazňují, že inkluzivní vzdělávání otevírá vzdělávací systém všem dětem s nějakým druhem znevýhodnění a ne pouze romským žákům a do jisté míry se brání jakémukoli propojování inkluzivních reforem s romskou menšinou⁷⁹.

„Když se bavíme o inkluzivním vzdělávání, tak se bavíme o vzdělávání velice široké skupiny dětí, žáků a studentů. Jsme tady všichni odborníci a všichni víme, že když mluvíme o dítě, žákovi nebo studentovi se speciální vzdělávací potřebou, mluvíme o žáku, dítěti, studentovi - pro ty na vyšším nebudu říkat o dítěti -, které může mít vadu řeči, pak sluchu, zraku, tělesné postižení, mentální postižení, kombinované postižení, může mít poruchy učení, specifické poruchy chování, poruchy chování, může být stigmatizováno sociálně znevýhodňujícím prostředím, může to být žák z menšin, který nemá dostatečné kulturní zázemí, aby dokázal zvládat bez problémů a bez pomoci běžnou školní docházku.“ (Referentka, setkání pracovní skupiny NAPIV)

„Zákon umožňuje domácí vzdělávání, umožňuje vznik asistentů pedagogů ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. - Tady bych upozornila na to, že poslancek iniciativa kolegy Janečka již dlouhou dobu iniciuje a vybízí nás všechny, abychom podpořili asistenty pedagogů v případech pro žáky se zdravotními potřebami. Domnívám se, že forma, kterou nabízí návrh školského zákona, je vhodnější, protože je širší a umožňuje asistenta pedagogů ve třídách, kde jsou žáci nejen se zdravotním postižením, ale také se zdravotním znevýhodněním a znevýhodněním ze svého sociokulturního prostředí. Je to širší podoba a já ji plně podporuji.“ (Poslankyně Michaela Šojdrová, 52. Vládní návrh zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) /sněmovní tisk 602 <http://www.psp.cz/sqw/historie_sqw?T=602&O=4>/ - první čtení)

„Pohledem práv dětí není v koncepci inkluzivního vzdělávání rozdíl mezi žádnou skupinou dětí, kterých se inkluze týká. Principy inkluzivního vzdělávání pohledem všech základních potřeb dětí a dětské individuality vytváří prostor pro vnitřní diferenciaci třídy, která by měla být ku prospěchu všech dětí, tedy dokonce i dětí s vyšším potenciálem, ve prospěch dětí se zdravotním postižením, ve prospěch dětí různého etnika a sociálního statusu. A to je důvod, proč zájem dětí garantovaný Úmluvou o právech dítěte je hlavním hnacím motorem, hybnou silou vůbec celé koncepce podpory romské integrace a inkluzivního vzdělávání.“ (Eva Vančíková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

⁷⁹ Na tomto místě je vhodné poznamenat, že příčina odchodu některých neziskových organizací z projektu „Společně do školy“, byl právě rozkol jednotlivých organizací, pokud jde o zdůrazňování etnického aspektu problematiky vzdělávání romských žáků.

„Já bych byl docela rád, kdyby tady padlo to, že NAPIV je jednoznačně koncepční materiál zaměřený na úpravu škol z toho prostředí a vzdělávacího systému jako celku. Slovo Romové se možná v celém materiálu objevilo tak dvakrát ve velmi specifické oblasti, která se týkala prezentace nějakých mediálních aktivit a to je tak všechno. Já prostě tu prezentaci bohužel, nezlobte se na mě, vnímám jako částečnou snůšku nepravd a zároveň něco, co prostě vybočuje ze základního teoretického rámce toho, co je to inkluzivní vzdělávání, a což se snažila respektovat ta původně navržená struktura.“(Zdeněk Svoboda, setkání pracovní skupiny NAPIV)

7.2.4.1. Strategie inkluze je přínosná pro celou společnost

Další strategií jak zlepšit sociální konstrukci romských žáků skrze propojení s lépe konstruovanou skupinou je zdůrazňování všeobecného přínosu inkluzivního vzdělávání a otevřeného vzdělávacího systému nejen pro Romy, nejen pro žáky se SVP, ale pro celý školní kolektiv, pro celou společnost a pro rozvoj demokratických hodnot. Obhájci takto rozšiřují hranice cílové populace navrhované politiky a odklánějí tak pozornost od faktu, že z dané politiky může profitovat i negativně konstruovaná skupina. Nezdůrazňují však pouhou morální dimenzi inkluzivního vzdělávání, ale také její ekonomický přínos pro společnost. Tyto své argumenty opírají o empirická data.

„V této souvislosti bych chtěla zdůraznit, že inkluzivní vzdělávání, které je takovou moderní, téměř bych řekla mezinárodní politikou, nabízí benefity nejen pro romské, resp. mělo by nabízet benefity pro všechny děti, nejen tedy pro romské děti, ale i pro děti s postižením, pro migranty, ale dokonce i pro všechny české děti. Inkluzivní škola je pro všechny děti a nabízí stejná práva všem. Představte si sebe v roli rodičů, učitelů, prarodičů či jiných lidí s nějakým vztahem k dětem a jistě, když byste si kladli otázku, zdali byste si přáli, aby vaše dítě vyrůstalo v jakékoliv společnosti, která diskriminuje jakoukoliv jinou skupinu dětí, tak byste asi řekli ne, já si nepřeji, aby mé dítě vyrůstalo v takové společnosti. A já se ptám, jak je možné, že v takové společnosti vyrůstají české děti.“ Eva Vaníčková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Ze sociálního vyloučení romských občanů plyne podle kvalifikovaných odhadů Světové banky pro státní rozpočet roční ztráta ve výši 16 mld. Nerovný přístup ke vzdělání patří mezi hlavní příčiny tohoto vyloučení.“(Anna Šabatová, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Pokud tedy chceme vykročit na novou cestu péče o zdravotně postižené, měli bychom umožnit integraci zdravotně postižených dětí už od jejich předškolních a školních let. Garantuji vám, že na tom ve svém důsledku ušetříme nesmírné prostředky i v oblasti ekonomické, protože pokud dokážeme vychovat takového člověka, aby byl soběstačný a nemusel zbytek života strávit v ústavu, tak na tom tato společnost vydělá milionové částky v oblasti výdajů, které by jinak musela dávat do oblasti ústavní péče.

Vydělá na tom ale také lidsky, protože pokud něčím trpí tato společnost, tak je to podle mého názoru příliš velká agresivita, je to neschopnost pochopit bolesti druhého, a takovýto krok by dozajista byl krokem, který zlidští vztahy mezi lidmi. Čili i z tohoto důvodu vás prosím o podporu tohoto návrhu zákona. Děkuji vám.“

(Poslanec Josef Janeček 48.

Návrh poslanců Josefa Janečka, Viléma Holáně a dalších na vydání zákona, kterým se mění zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů /sněmovní tisk 415/ - první čtení

7.2.4.2. Strategie vytvoření nové cílové populace s lepší konstrukcí

Inkluzivní vzdělávání a vůbec zlepšení sociálního postavení určité sociální skupiny skrze vzdělávání je strategie, která se zaměřuje na děti. Děti mají většinou pozitivnější sociální konstrukci, protože za možné selhávání svých rodičů nemůžou a je u nich velký potenciál změny návyků a způsobů jednání, které se naučily v rodině, a proto je zde velká šance návratnosti investovaných prostředků v budoucnosti.

„Peníze, které stát chce věnovat do této problematiky jako vzdělání, myslím si, že tento problém celkově nevyřeší. Problém je i u samotných lidí. Dotační programy ano. Tyto peníze ovšem věnovat a dotovat na podporu romských dětí, jejichž rodiče pochopili, že bez vzdělání cesta nikam nevede. Podpořit finančně děti do mateřských škol, zaplatit, podpořit děti ze sociálně slabých rodin, které mají předpoklady ke vzdělání, ale chybí jim finanční prostředky. (...) Zaplatit romským dětem i zájmové kroužky v domech dětí a mládeže, protože se budou společně bavit a hrát si s českými dětmi. České děti si pak samy udělají úsudek o Romech. Ne všude v českých rodinách rodiče mluví ke svým dětem o romských dětech pochvalně. Zároveň tyto dotace použít a podpořit talentované děti v umělecké činnosti, kterou mívají Romové jako dar od Boha - muzika, hudba, tanec.“ (Jozef Holub, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

„Musím se zmínit ještě o jednom tématu, o kterém se zde hovoří a které je zdrojem obrovských problémů naší společnosti, obrovsky smutných osudů, a já jsem se o tom tématu zmínil už při předcházejícím návrhu zákona. Je tady také určité ústavní právo - ústavní právo na vzdělání. A víme, že v řadě sociálních komunit je pro děti toto právo fakticky nedosažitelné. Je to také diskriminace, protože toto právo je garantováno ústavou, ale fakticky pro ty, kteří by měli toto právo uplatnit, je toto právo nekonzumovatelné, protože nejsou schopni - a mám tím na mysli malé děti - toto své právo si vydobýt. A je na dospělých a na našem státu, aby zajistil, aby tyto děti - a víte, že hovořím o těch nově vznikajících ghettech - aby tyto děti z těchto ghett dosáhly vzdělání, mohly se integrovat a nebyly odsouzeny k tomu, že dalších padesát, šedesát let stráví tím, že budou přespávat pod mosty, vybírat popelnice či v horším případě, když to řeknu otevřeně, plnit kriminály. A je to proto, že společnost v této oblasti selhává, a možná že je to právě z onoho sladkého pocitu, že všichni mají stejná práva, tedy i ty děti mají zajištěno právo na vzdělání. Je to právo, které je pro ně nekonzumovatelné.“ (Poslanec Josef Janeček, Vládní návrh zákona, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím antidiskriminačního zákona /sněmovní tisk 867/ - první čtení)

7.2.5. Strategie *malá změna*

Prostřednictvím argumentační strategie *malá změna* se *obhájci* snaží zlepšit sociální konstrukci romských žáků tím, že tyto žáky oddělují od žáků těžce mentálně či psychicky postižených, které nelze vzdělávat v rámci běžných škol, a které je potřeba vzdělávat ve specializovaných školách. Snaží se tak vyvrátit argumenty *odpůrců*, jelikož tvrdí, že jim nejde o zrušení speciálního vzdělávání, ale spíše o jeho transformaci, s cílem využívat služeb speciálních pedagogů a psychologů pro vzdělávání dětí s lehčím typem zdravotního znevýhodnění a se sociálním znevýhodněním, které je za využití podpůrných opatření možné vzdělávat v rámci HVP.

„Chci zdůraznit, že nejde o to, školy praktické jakýmkoliv způsobem rušit či zavřít, Je nutné skutečně všechny změny, které musíme dělat, realizovat v celém systému tak, aby skutečně byl deklarován a v praxi zajištěn rovný přístup ke vzdělávání s ohledem na všechny děti. (...) Na systémové změně je nutné pracovat lidí velkým počtem lidí, ať už jde o učitele, asistenty, pracovníky právě v poradnách nebo i o další sociální pracovníky, OSPODY a další, kdo v systému mají spolupracovat.

Fér je také zmínit, debaty, které jdou pouze směrem, zrušení základních škol praktických nejsou vedeny Ministerstvem školství. Jsme přesvědčeni o tom, že je nutné učinit celou řadu změn i v segmentu těchto škol, které skutečně pracují s dětmi, jež nezvládají absorbovat běžné základní školy. Běžné školy zase v této chvíli nejsou připraveny na sanaci zvýšených nebo speciálních potřeb této skupiny dětí. Je nutné připravit zejména školy hlavního vzdělávacího proudu a realizovat změny v poradenském segmentu, aby nedocházelo k záměně mentálního handicapu za sociální znevýhodnění, aby se děti, které přichází k zápisům a do škol, nesetkávaly se stereotypy a bariérami již v postojích samotných pracovníků.“ (Klára Laurenčíková, veřejné slyšení „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“)

8. Závěry

Práce se zabývá vzdělávací politikou ve vztahu k romským žákům na českých školách. Vědecká šetření prokázala, že má česká vzdělávací politika negativní, segreganční charakter, jelikož je velkému množství romských žáků odepřen přístup k plnohodnotnému vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Hlavním záměrem práce je porozumět české vzdělávací politice vůči romské menšině, za využití poznatků teoretického přístupu SKCP. Teoretický přístup SKCP představuje analytický rámec práce, který vymezuje jak předmět výzkumu, výzkumné cíle a otázky, tak i použité metody při zkoumání výzkumného problému. Na základě tohoto teoretického přístupu se práce snaží odpovědět na otázku: proč má vzdělávací politika vůči romským žákům dlouhodobě převažující negativní charakter, proč je návrh politiky, který prosazuje zachování dvojkolejnosti tohoto systému, v současnosti úspěšnější než koncept inkluzivního vzdělání. Ukázali jsme si, že přestože došlo k uznání závažnosti tohoto problému na centrální úrovni vládnutí, tak na lokální úrovni a nižších stupních vládnutí se tak nestalo. Implementace navrhovaných opatření ze strany vlády či ministerstva školství naráží na neochotu aktérů na lokální úrovni vládnutí využívat podpůrná opatření pro vzdělávání žáků se SVP, na neochotu vytvářet inkluzivní podmínky na běžných školách, na nesouhlas většinové populace, ale také na neochotu využívat dostupná opatření ze strany Romů i ostatních cílových skupin. Proč k tomu dochází?

Přístup SKCP chápe veřejnou politiku jako diskurs, jako argumentaci mezi klíčovými aktéry. Záměrem této práce je proto *porozumět* jednotlivým perspektivám, názorům, významům, či motivům jednání klíčových aktérů, kteří spoluutváří vzdělávací politiku vůči romským žákům. Mezi základní hypotézy přístupu SKCP patří, že skrze návrh politiky (*policy design*) dochází ke konstrukci cílových populací a struktur jejich příležitostí. Veřejná politika dává jednotlivým cílovým populacím *sdělení*, jakým způsobem s nimi bude vláda jednat a jaký má k těmto skupinám vztah. Tyto struktury příležitostí a *sdělení* mají následný vliv na jednání cílových populací, jejich politickou orientaci a vzorce participace. Alokace *odměn* a *trestů* vůči cílovým skupinám skrze veřejnou politiku závisí na míře jejich politické moci a na tom, zda mají pozitivní nebo negativní sociální konstrukci. Zároveň používané politické nástroje, pravidla i ospravedlnění politik ve vztahu k jednotlivým cílovým populacím se liší podle toho, jakou politikou mocí a sociální konstrukcí disponují. Tvůrci politik mají tendenci vytvářet a udržovat sociální konstrukce cílových populací ve shodě

s názory sdílenými veřejností. Sociální konstrukce cílových populací však nejsou neměnné. Návrh politiky (*policy design*) je důležitým (i když ne jediným) prostorem, kde může docházet ke změně sociálních konstrukcí. V kontextu *degenerativní* (negativní) strategie tvorby politiky dochází k trvalému trestání negativně konstruovaných a politicky slabých skupin a odměňování pozitivně konstruovaných a politicky silných skupin, což má negativní vliv na politickou změnu a podmínky demokracie. Cílem výzkumné části práce je tudíž identifikovat sociální konstrukce romských žáků a strategie vyjednávání hranic těchto konstrukcí, používané jednotlivými aktéry v politickém diskurzu a zkoumat, jaký mají vliv na výslednou politiku vůči nim.

Na základě výše uvedeného se práce snaží odpovědět na následující výzkumné otázky: proč má česká vzdělávací politika ve vztahu k Romům negativní, segregační charakter? Jaké sociální konstrukce cílových populací se objevují v politickém diskurzu vzdělávací politiky vůči romským žákům? Jaké strategie vyjednávání hranic těchto konstrukcí jsou používány klíčovými aktéry za účelem prosazení rozdílných designů vzdělávací politiky vůči Romům? Jaký mají tyto strategie vliv na konečnou podobu vzdělávací politiky ve vztahu k romské menšině, na její udržování či změnu?

Na tyto otázky odpovídá následovně: návrh politiky prosazovaný *odpůrci*, který spočívá v zachování *statu quo*, tedy zachování dvojkolejnosti českého vzdělávacího systému, je v současné době úspěšnější, jelikož reflektuje a reprodukuje převládající negativní stereotypy sdílené majoritou o romské menšině a konstruuje je jako *devianty*. Naopak skrze návrh politiky *obhájců* dochází ke zhoršení konstrukce veřejnosti a ostatních aktérů, kteří disponují pozitivní sociální konstrukcí, a kteří mají současně největší vliv na implementaci navrhovaných politik, což je politicky riskantní. Zároveň dochází k tomu, že ani argumentační strategie, které používají *obhájci*, aby prosadili koncept inkluzivního vzdělávání, nevytváří adekvátně silné pozitivní sociální konstrukce romských žáků, a tím pádem neposkytují ani konkurenční pohledy na zkoumanou problematiku, protože v rámci této strategie podporují romské žáky pouze *nepřímo* skrze skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což negativní sociální konstrukce o romských žácích ještě více posiluje. Strategie *obhájců* se tak jeví jako neúčinné, protože v konečném důsledku nemají zásadní vliv na změnu vzdělávací politiky ve vztahu k romským žákům a na změnu jejich postavení ve společnosti. Tyto základní poznatky podrobněji shrneme v následujícím textu.

Pod optikou přístupu SKCP představují romští žáci a jejich rodiče skupinu *deviantů*, jelikož disponují negativní sociální konstrukcí a nízkou politickou mocí. Veřejnost zase

představuje *zvýhodněné*, protože disponují jak politickou mocí, tak i pozitivní sociální konstrukcí. Politici, zejména ti na lokální úrovni, se snaží hájit zájmy pozitivně konstruovaných a politicky silných skupin, a naopak trestat nebo nepřímo podporovat negativně konstruované skupiny, protože jejich přímá podpora by pro ně představovala politický risk. Negativní konstrukce, stereotypy a předsudky o romské menšině sdílené většinou populací jsou tak reflektovány ve vzdělávací politice vůči nim. Závažnost problematiky vzdělávání romských žáků a žáků se SVP je v politické agendě na lokální úrovni popírána nebo přehlížena a dvojkolejnost vzdělávacího systému je zachována. To zpětně posiluje předsudky sdílené veřejností a ovlivňuje to způsob, jak sami sebe reflektují Romové.

Odpůrci využívají tyto negativní konstrukce za účelem prosadit svoje návrhy politik, v našem případě jde o zachování dvojkolejnosti vzdělávacího systému. Jak jsme si ukázali, jejich argumentační strategie jsou navzájem poněkud logicky nekonzistentní a nejsou podloženy žádnými empirickými daty a expertními zjištěními. Na jednu stranu tvrdí, že je neúspěch romských žáků způsoben jejich přirozenými nedostatky, které pocházejí z rodiny, a že jsou to právě rodiče, kdo je zodpovědný za vzdělávání svých dětí. Zároveň jsou to právě *odpůrci*, kteří se považují za jediné kompetentní rozhodovat o vzdělávání žáků se SVP a poukazují i na systémové příčiny selhávání těchto žáků ve školách HVP, zejména pokud jde o nedostatečné kompetence běžných pedagogů. Poněkud „nešťastná“ je také strategie propojování romských žáků a žáků se SVP s těžce mentálně či zdravotně postiženými žáky, kteří ale ve skutečnosti nejsou cílovou skupinou konceptu inkluzivního vzdělávání. *Odpůrci* zároveň popírají problematiku neoprávněné segregace romských žáků. Říkají, že je tento systém prospěšný pro všechny, protože je žákům se SVP mimo HVP poskytována kvalitní a nadstandardní péče, přestože veškerá vědecká šetření a výzkumy naopak dokazují negativní vliv segregovaného vzdělávacího systému jak pro tyto žáky, tak pro celou společnost.

Obhájci se snaží zlepšit přetrvávající negativní konstrukci romských žáků na pozitivní a proměnit tak politický risk v politickou příležitost. Argumentační strategie vyjednávání hranic sociální konstrukce romských žáků, které používají *obhájci* s cílem ospravedlnit jisté *výhody*, které by pro ně transformace českého vzdělávacího systému přinesla, představují zejména strategie odvolání se na lidská a občanská práva, či na expertní zjištění, které dokazují existenci a palčivost této problematiky a její ekonomické dopady pro společnost. Současně využívají strategii *nepřímé podpory* skrze lépe konstruovanou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a skrze argumentaci, že bude mít inkluzivní vzdělávání pozitivní

dopad i pro žáky z majority. Příčiny selhávání romských žáků nevidí na straně Romů, respektive romských rodičů, ale na straně státu, který by měl převzít hlavní odpovědnost za vzdělávání romských dětí, jelikož jejich rodiče nejsou zcela kompetentní rozhodovat o vzdělávání svých dětí, z důvodů jejich sociálně-kulturního znevýhodnění a diskriminace ze strany státu i veřejnosti. Romské žáky a jejich rodiče tedy konstruují jako *znevýhodněné*.

Návrh politiky prosazovaný *odpůrci* je přes všechny svoje nedostatky v současné době úspěšnější než návrh politiky *obhájci*. To je dáno jednak tím, že *odpůrci* disponují pozitivní sociální konstrukcí, jakožto odborníci na speciální pedagogiku, zároveň mají silnou politickou moc na lokální úrovni vládnutí a mají tak větší vliv na konečnou implementaci navrhovaných politik. Naopak *obhájci* disponují spíše negativní sociální konstrukcí, jakožto ochránci práv Romů a mají silnější politickou moc na centrální úrovni vládnutí. Soukromé zájmy *odpůrců* se zároveň shodují se zájmy veřejnosti, která se bojí, že by inkluzivní vzdělávání mělo neblahý dopad jak pro děti z majority, tak pro děti s nějakým druhem zdravotního znevýhodnění, kteří mají pozitivnější konstrukci než žáci romští, či sociálně znevýhodnění. Zachování dvojkoľejnosti vzdělávacího systému a argumentační strategie *odpůrců*, že jsou Romové skrze koncept inkluzivního vzdělávání zvýhodňováni na úkor jiných, lépe konstruovaných skupin, tak reflektuje a posiluje negativní stereotypy o Romech a je tak úspěšnější než strategie zaměřená na lidská práva či expertní zjištění.

Naopak strategie *obhájci*, v rámci které označují *odpůrce* inkluzivního vzdělávání jako viníka problematiky selhávání romských žáků na českých školách⁸⁰, také není z pohledu přístupu SKCP příliš úspěšná, jelikož skrze ni dochází ke zhoršování sociálních konstrukcí těch skupin aktérů, kteří mají zároveň největší vliv na implementaci inkluzivních opatření. Návrh politiky prosazovaný *obhájci* mění sociální konstrukci *odpůrců* z pozitivní (odborníci, kteří se snaží pomáhat dětem a kvalitně je vzdělávat), na negativní (nejsou ani tak motivováni prosperitou dětí a společnosti, jako spíše vlastními ekonomickými zájmy). Snahy o změnu systému a jeho otevření se romským žákům, ale i ostatním žákům s jiným druhem SVP, zhoršují v neposlední řadě sociální konstrukci většinové společnosti, která je tímto způsobem označena za rasistickou a diskriminační. Přijetím této politiky a konstrukce problému by tak zmínění aktéři, včetně většinové společnosti, museli uznat, že diskriminují určitou skupinu obyvatel, že upřednostňují vlastní ekonomické zájmy nad zájmy společenskými, nebo že

⁸⁰ Kritika současného systému z řad neziskových organizací, zastánců občanských a lidských práv, ale zejména částečná kritika ze strany MŠMT (viz kap. č. 1).

dlouhodobě nedělají svojí práci dostatečně kvalitně. Na diagramu typologie cílových populací by se tak posunuli ve směru k *uchazečům*, což není politicky průchodné.

Koncept inkluzivního vzdělávání není v české společnosti v současné době úspěšný, jelikož je úzce propojený s otázkou zpřístupnění českého vzdělávacího systému romským žákům. Tento fakt se *obhájci* tohoto konceptu snaží zastírat, přestože je evidentní. Z pohledu přístupu SKCP je tato strategie neúspěšná, jelikož je *klamavá*, zamlžuje skutečné příjemce výhod a skutečné příčiny selhávání romských žáků na českých školách a nepřispívají tak k účinnému řešení tohoto veřejně politického problému. **Jejich argumentační strategie neposkytuje adekvátně silnou pozitivní konstrukci romských žáků, která by představovala alternativu k negativní konstrukci, která je předkládána *odpůrci* dané politiky. Naopak posiluje negativní konstrukci romských žáků, jelikož zastírá společenskou a institucionální zaujatost vůči etnickým menšinám a reflektuje strach z politicky silných skupin.**

Domníváme se, že tato práce přispěla k lepšímu porozumění současné podoby vzdělávací politiky vůči romským žákům a rozšíření poznatků o procesu tvorby veřejných politiky a jeho vlivu na postavení určitých sociálních skupin ve společnosti, na reprodukci sociálních nerovností a na podmínky demokracie v české společnosti. Výsledky této práce mají praktické využití a přínos zejména pro tvůrce veřejných politik a ostatní aktéry, kteří přímo či nepřímo ovlivňují tvorbu vzdělávací politiky vůči romským žákům, ale i jiných politik, které přinášejí určité výhody nějakým negativně konstruovaným skupinám obyvatel. Může poskytovat určitý návod, jakým způsobem by měli prosazovat a ospravedlňovat navrhované politiky a čeho se naopak vyvarovat, aby nereprodukovali převládající stereotypy, ale aby poskytovali alternativní názory a konstrukce problému s cílem zlepšit postavení cílových populací a efektivně řešit palčivé společenské problémy. Je nezbytné, aby se romští žáci stali přímými příjemci *výhod*, aby získali silné pozitivní konstrukce. Je nezbytné informovat veřejnost o negativních dopadech segregovaného vzdělávání, o kterých nejsou v současné době dostatečně informováni. V tomto bodě selhávají odborníci ve své roli zprostředkovatelů mezi politiky a veřejností, aby došlo k uznání daného problému veřejností a následně i politiky na lokální úrovni.

Účinky inkluzivních opatření zaváděných v současné době budeme schopni pozorovat až za delší dobu. Analytický rámec SKCP nám ovšem umožňuje vyslovit určitou hypotézu, že tato opatření nebudou mít reálný efekt na zlepšení sociálních konstrukcí Romů a jejich postavení ve společnosti. Politika *trestu* se v rámci této koncepce změnila na politiku *nepřímé*

podpory, což je strategie, která se, jak jsme si ukázali v kapitole č. 5, doposud příliš neosvědčila. Zpřístupnění vzdělávacího systému romským dětem skrze pozitivněji konstruovanou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by mohlo mít v budoucnu jistý pozitivní vliv na postavení romské menšiny, zejména pokud jde o získání politické moci. Na diagramu typologie cílových populací by se posunuli ve směru k *uchazečům*. Ani tato strategie však z pohledu přístupu SKCP není v konečném důsledku příliš účinná, protože politiky, které mají za cíl podporovat takto konstruovanou skupinu, budou mít stále spíše „skrytý“ charakter, což nepřináší reálný efekt na změnu myšlení společnosti, na změnu převládajících stereotypů o romské menšině.

Obhájci a odpůrci se zároveň v jednom bodě částečně shodnou, a to je otázka nedostatečných podmínek pro vzdělávání žáků se SVP a romských žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pokud jde o kvalifikaci pedagogů a jejich chybějících kompetencí pro práci s těmito dětmi. Shodnou se tedy na označení viníka v podobě špatného systémového nastavení vzdělávání pedagogů na českých pedagogických fakultách, kteří mají v této oblasti (oproti jiným státům Evropy, jako je např. Rakousko, což je stát, se kterým se Česká republika může v této oblasti asi nejlépe srovnávat) značné nedostatky. Označení systému vzdělávání pedagogů jako špatně nastaveného by mohlo mít pozitivní vliv na zlepšení postavení romských žáků, protože zkvalitnění vzdělávání budoucích učitelů nepředstavuje takový politický risk. Testování těchto hypotéz by mohlo být zajímavým námětem pro další výzkum v této oblasti.

9. Literatura

Primární literatura:

1. AMNESTY INTERNATIONAL. *Nedokončený úkol: romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání* [online]. Praha: Amnesty International, 2010 [cit. 2011-12-25]. 75 s. Dostupné z WWW: <http://www.amnesty.cz/soubor-319>.
2. BBC. EU demands action to tackle Roma poverty. *BBC News* [online]. 5 April 2011, [cit. 2011-12-17]. Dostupné z WWW: <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-12977975>.
3. CEMLYN, Sarah, et al. *Inequalities experienced by Gypsy* [online]. Manchester: Equality and Human Rights Commission, 2009 [cit. 2011-12-25]. 361 s. Dostupné z WWW: http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/research/12inequalities_experienced_by_gypsy_and_traveller_communities_a_review.pdf. ISBN 9781842060889.
4. CVVM. *Naše společnost 2011 : Romové a soužití s nimi očima české veřejnosti – duben 2011* [online]. Praha: CVVM, 2011 [cit. 2011-12-17]. 6 s. Dostupné z WWW: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101155s_ov110524.pdf.
5. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách* [online]. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce, březen 2010. 15 s. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/tematicka-zprava-csi.pdf>.
6. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sčítání lidu, domů a bytů 1. 3. 2001: Obyvatelstvo* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2003. 304 s. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: [http://czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_cr/\\$File/e-4104-02.pdf](http://czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_cr/$File/e-4104-02.pdf). ISBN 80-7223-915-5.
7. ČLOVĚK V TÍSNI. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Závěrečná zpráva. Praha: Člověk v tísní, 2009.
8. ERRC. *Segregation of Roma in the Czech Education System* [online]. Prague: ERRC, 2007 [cit. 2011-12-25]. 52 s. Dostupné z WWW: <http://www.errc.org/cms/upload/media/03/AC/m000003AC.pdf>.

9. ECRI. *Zpráva ECRI Česká republika* [online]. Strasbourg: ECRI, 2009. [cit. 2011-12-25]. 55 s. Dostupné z WWW: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/czech_republic/CZE-CbC-IV-2009-030-CZE.pdf.
10. GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů*. Praha, 2006. 117 s.
11. GAC. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Praha: GAC., 2009.
12. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Přednáška. Olomouc: Ústav speciálně-pedagogických studií, 2008. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.uss.upol.cz/en/clenove/profil/jerabkova/>.
13. KOMÁREK, M. Děti na odpis. *Respekt*, 2. listopadu 2009. CERE20091102010025.
14. KOPAL, Jiří. *Stigmata : segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy : (včetně systémového doporučení Ligy lidských práv a analýz dopadu nové legislativy z let 2004-2005 na vzdělávání romských žáků v českém základním školství)*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů, 2007. 217 s.
15. KÓCZÉ, Angéla. Romani children and the right to education in Central and Eastern Europe. *ERRC* [online]. 3 October 2000. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1012>.
16. KRIST, Tomáš. Zrušení „zvláštních“ škol zvýší počet agresorů, kritizuje úřad Pilař. *Lidové noviny* [online]. 5. listopadu 2011. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://www.lidovky.cz/zruseni-zvlastnich-skol-zvysi-pocet-agresoru-kritizuje-urad-pilar-11m-/ln_domov.asp?c=A111105_105711_ln_domov_mev.
17. MŠMT. *Akční plán realizace koncepce včasné péče* [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/akcni-plan-realizace-koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-socialne>.
18. MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)* [online]. Praha: MŠMT, 2011. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/18654>.
19. MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti Vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2008. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf.

20. MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.
21. NIKOLAI, Tomáš. *Příběhy ze špatné čtvrti*. Praha: Člověk v Tísni, 2007.
22. NIKOLAI, Tomáš. *Inkluzivní vzdělávání* [online]. Praha: Varianty, 2008 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf.
23. OTEVŘENÁ SPOLEČNOST. *Klíč k posílení integrační politiky obcí: sociální vyloučení Romů a česká společnost*. Praha: Otevřená společnost, 2008. 56 s. ISBN 978-80-87110-07-2.
24. RODRIGUEZ, Veronika. Diskriminace Romů stojí Česko ročně miliardy korun. *Aktuálně.cz* [online]. 18. 10. 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=649333>
25. *Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva, věc D. H. A OSTATNÍ proti ČESKÉ REPUBLICE* [online]. Dokument. Štrasburk, 2007 [cit. 2010-04-30]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/rozsudek-eslp-dhvscl.pdf>.
26. SVĚTOVÁ BANKA. *Czech Republic: Improving Employment chances of the Roma*. Document of the World Bank. Washington: The World Bank, 2008.
27. ŠIMÁČEK, Martin. Obžaloba jako msta za odvolání. *blog.aktuálně.cz* [online]. 11. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/martin-simacek.php?itemid=14776>.
28. ŠIMÁČEK, Martin. Školy si kupují raději pomůcky, než začleňování dětí. *Impuls* [online]. Rozhovor, 30. března 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.impuls.cz/clanek/video-martin-simacek-skoly-si-kupuji-radeji-pomucky-nez-zaclenovani-deti/230010>.
29. THORPE, Nick. Roma poverty a major issue for EU. *BBC News* [online]. 16 September 2008, [cit. 2011-12-17]. Dostupné z WWW: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7618399.stm>.
30. Úřad vlády ČR. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. Praha: ÚIV, 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/monitoring-uiv.pdf>.
31. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Monitoring RVP* [online]. Praha: ÚIV, 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/monitoring-uiv.pdf>.

32. VARIANTY. *Krok za krokem k inkluzi* [online]. Praha: Varianty, 2010 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_84.pdf.
33. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
34. Zákon č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky.
35. Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol (školský zákon).
36. Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon).
37. Zákon č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném, vzdělávání (školský zákon).

Sekundární literatura:

1. ADAMCOVÁ, Marie, et al. *Nízké vzdělání Romů*. Praha, 2010. 68 s. Seminární práce pro kurz Metody analýzy politik JSM506, LS 2010. Universita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky.
2. ADAMCOVÁ, Marie; JERÁČKOVÁ, Aneta; KLUSÁČEK, Jan. *Jak řešit problém nízkého vzdělání Romů?*. Praha, 2011. 43 s. Seminární práce pro kurz Metody tvorby politik JSM507, ZS 2010. Universita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra veřejné a sociální politiky.
3. BERGER, Peter L.; LUCKMANN Thomas. *Sociální konstrukce reality : pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.
4. BERNARD, Josef. Osobní identita v diskurzu pozdní moderny. In ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie II*. Karolinum, Praha 2008. s. 120-135. ISBN 978-80-246-1413-7.
5. BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
6. COLEBATCH, Hal K. *Úvod do policy*. 1. vyd. . Brno: Barrister , 2005. 141 s. ISBN 80-86598-79-9.

7. ČADA, Karel. Romské děti v Českém vzdělávacím systému. In: MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana; VESLÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. s. 109-130. ISBN 978-80-7419-032-2.
8. DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. 245 s. ISBN 80-7067-533-8 .
9. DELANTY, Gerard. *Social science : beyond constructivism and realism* . Minneapolis : University of Minnesota Press, 1997. 159 s. ISBN 0-8166-3127-1.
10. DELEON, Peter; VOGENBECK, Danielle M. 2007. The Policy Sciences at the Crossroads. In FISCHER, Frank; MILLER, Gerald J.; SIDNEY, Mara S. (eds.). *Handbook of Public Policy Analysis : Theory, Politics, and Methods*. Boca Raton (Fl.) : CRC Press, 2007, pp. 3-14.
11. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
12. DURNOVÁ, Anna. Diskurzivní přístupy v policy analysis. In: NEKOLA, Martin; GEISLER, Hana; MOURALOVÁ, Magdalena. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. s. 64-105. ISBN 978-80-246-1865-4.
13. GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.
14. GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
15. GREGER, David, et.al. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *ORBIS SCHOLAE*. 2009, roč. 3, č. 3, s. 51-78, ISSN 1802-4637.
16. HAJER, Maarten. *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process*, Chapter 2. New York : Oxford University Press, 1995.
17. HAJER, Maarten; LAWS, David. Ordering through Discourse. In MORAN, Michael; REIN, Martin; GOODIN, Robert, E. *The Oxford Handbook of Public Policy*. New York: Oxford University Press, 2006. s. 251-269. ISBN 0-19-926928-9.
18. HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha : OIKOYMENH, 2002, 487 s. ISBN 978-80-7298-048-2.
19. HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

20. HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii. 1. Vyd.* 1. Praha : Oikoyomenh, 2004. 339 s. ISBN 80-7298-085-8.
21. INGRAM, Helen; SCHNEIDER, Anne L. The choice of target populations. *Administration & Society*. Sage Publications, Inc., 1991, Vol. 23(No. 3), s. 333-356. DOI: 10.1177/009539979102300304.
22. INGRAM, Helen; SCHNEIDER, Anne, L.; DELEON, Peter. Social Construction and Policy Design. In SABATIER, Paul, A. *Theories of the Policy Process*, Boulder: Westview Press, 2007. s. 93-126. ISBN 978-0-8133-4359-4.
23. JELÍNKOVÁ, Marie. Případová studie. In: NEKOLA, Martin; GEISLER, Hana; MOURALOVÁ, Magdalena. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. s. 194-221. ISBN 978-80-246-1865-4.
24. KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha. Nakladatelství Karolinum. 2006. 182 s. ISBN 80-246-1261-5.
25. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
26. LASSWELL, Harold D. 1951. The Policy Orientation. In LERNER, Daniel; LASSWELL, Harold D. (ed.). *The Policy Sciences*. Stanford (Cal.): Stanford University Press, 1965 (reprint z 1951). pp. 3–15.
27. LAUBEOVÁ, Laura. *The Role of education in preventing ethnic conflicts : the case of Roma in the Czech Republic* . 1st publ. Cambridge : University of Cambridge, 2000 . ISBN 1-900741-75-X.
28. LAUBEOVÁ, Laura. *Sustainable education policies for multicultural societies : comparative study of the Czech republic and Scotland*. Praha, 2007. 192 s. Disertační práce. Univerzita Karlova. Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí práce Frič, Pavol.
29. LAUBEOVÁ, Laura; KALINOVÁ, Martina. *Požadavky na politickou autonomii romského národa v Evropě 21. století* . Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006. 44 s.
30. LEIX, A. K problematice transkriptu v sociálních vědách. *Biograf*. 2003(31), pp. 69–84.
31. MANNHEIM, Karl. *Ideology and utopia : an introduction to the sociology of knowledge*. New York : Harcourt, Brace & World, 1985. 354 s. ISBN 0-15-643955-7.

32. MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
33. MEAD, George H. *Mind, self and society : from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press, 1997. 401 s. ISBN 0-226-51668-7.
34. MOSES, Jonathon W.; KNUTSEN, Torbjørn L. *Ways of knowing : competing methodologies in social and political research*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2007. 330 s. ISBN 978-0-230-51665-6.
35. NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4., dopl. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999. 129 s. ISBN 80-7067-952-2.
36. NEKOLA, M.; VESELÝ, A. Sběr a analýza dat. In VESELÝ, A.; NEKOLA, M. *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: Slon, 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.
37. NEWTON, Linda. "It Is Not a Question of Being Anti-immigration": Categories of Deservedness in Immigration Policy Making. In SCHNEIDER, Anne, L; INGRAM, Helen. *Deserving and Entitled: Social Construction and Public Policy*. Albany: State University of New York Press, 2005. s. 139-172. ISBN 0-7914-6342-7.
38. POPPER, Karl. *Otevřená společnost a její nepřátelé*. 1. vyd. Praha : ISE (později OIKOYMENH), 1994. 386 s. ISBN 80-85241-54-4.
39. PRŮCHA, Jan, *Moderní pedagogika*, 1. vyd., Praha : Portál, 1997, 496 s., ISBN 80-7178-170-3.
40. RHEINHEIMER, Martin. *Chudáci, žebráci a vaganti : lidé na okraji společnosti 1450-1850*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2003. 187 s. ISBN 80-7021-579-8.
41. SCHNEIDER, Anne L., INGRAM, Helen. *Policy design for democracy* . Lawrence : University Press of Kansas, 1997. 241 s. ISBN 0-7006-0844-3.
42. SCHNEIDER, Anne, L.; INGRAM, Helen. Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy, *The American Political Science Review*. 2003, Vol. 87 (No. 2). s. 334-347.
43. SCHNEIDER, Anne, L; INGRAM, Helen. *Deserving and Entitled: Social Construction and Public Policy*. Albany: State University of New York Press, 2005. 361 s. ISBN 0-7914-6342-7.
44. SCHNEIDER, Anne L., SIDNEY, Mara. What Is Next for Policy Design and Social Construction Theory?. *The Policy Studies Journal*. 2009, Vol. 37(No. 1).

45. SCHÜTZ, Alfred. *The structures of the life-world*. Evanston : Northwestern University Press, c1973. 335 s. ISBN 0-8101-0622-1.
46. STAKE, Robert E. *The art of case study research* . Thousand Oaks : SAGE Publications, 1995. 175 s. ISBN 0-8039-5767-X.
47. TROJANOVÁ, Jaroslava. *Lidská práva v české zahraniční politice před a po vstupu České republiky do EU*. Brno, 2009. Bakalářská práce. Masarykova universita, Fakulta sociálních studií, Katedra mezinárodních vztahů a evropských studií, Obor Evropská studia.
48. VESELÝ, Arnošt. Veřejněpolitický a „klasický“ Sociálněvědní výzkum: podobnosti a odlišnosti. In: NEKOLA, Martin; GEISLER, Hana; MOURALOVÁ, Magdalena. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. s. 12-64. ISBN 978-80-246-1865-4.
49. WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. 2., opravené vydání. Praha : OIKOYMENH, 2009. 351 s. ISBN 978-80-7298-389-6.
50. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. 1. vyd. Praha : Oikoymenh, 1993. 229 s. ISBN 80-85241-30-7.
51. YIN, Robert K. *Applications of case study research* . 2nd ed. Thousand Oaks : Sage, c2003 . 173 s. ISBN 0-7619-2551-1.

Přílohy

Příloha č. 1 – Provedené rozhovory a konference

ROZHOVORY	Datum	Místo konání
Martin Šimáček, Agentura pro sociální začleňování, Úřad vlády	13. 1. 2011	Praha
nejmenovaná asistentka pedagoga	19. 1. 2011	Středočeský kraj
nejmenovaná zástupkyně ředitelky „inkluzivní“ základní školy ve středočeském kraji	19. 1. 2011	Středočeský kraj
Jiří Pilař – předseda Asociace speciálních pedagogů ČR	20. 1. 2011	Plzeň
Adéla Lábusová, koordinátorka programu Varianty, Člověk v tísni	31. 1. 2011	Praha
Tomáš Habart, koordinátor programu Varianty, Člověk v tísni	31. 1. 2011	Praha
Paní Jablková a paní Hrušková, romští rodiče	22. 6. 2010	Středočeský kraj
Veronika Vaňková, vedoucí pedagogických pracovníků, IQ Roma Servis	18. 8. 2010	Brno
Klára Laurenčíková, bývalá náměstkyně ministryně školství	20. 7. 2010	Praha
Nejmenovaná ředitelka ZŠP ve středočeském kraji	22. 6. 2010	Středočeský kraj
Nejmenovaná studentka působící v poradně pro občanství, občanská a lidská práva, v programu „návrat dítěte do rodiny“	19. 7. 2010	Praha
2 pracovníci zařízení pro romské děti Armády Spásy v Brně	18. 8. 2010	Brno
KONFERENCE	Datum	Místo konání
Konference „Inkluzivní vzdělávání“, pořádaná Asociací speciálních pedagogů ČR, krajská sekce – Plzeňský kraj, vystupující:	20. 1. 2011	Plzeň

<ul style="list-style-type: none"> - Marta Teplá, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - Eva Brychnáčová, Výzkumný ústav pedagogický Praha - Jiří Pilař – předseda ASP ČR - Václav Mertin, psycholog 		
<p>Veřejné slyšení Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice na téma: „Rovný přístup ke vzdělání s ohledem na žáky z romské menšiny“, Jednací sál Valdštejnského paláce „A“, Senát ČR, vystupující:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Michael Kocáb - ministr pro lidská práva - Jozef Holub - zástupce petentů z Děčína-Boletic - Klára Laurenčíková - náměstkyně pro sociální programy ve školství - Jan Stejskal - koordinátor koalice Společně do školy a představitel organizace Zvěle práva - Anna Šabatová - představitelka Českého helsinského výboru a členka koalice Společně do školy - Věra Podhorná - předsedkyně asociace pedagogicko-psychologických poraden - Čeněk Růžička - prezident výboru pro odškodnění romského holocaustu - Eva Vaníčková - předsedkyně Výboru pro práva dítěte - Martin Šimáček - ředitel odboru pro sociální začleňování v romských lokalitách z Úřadu vlády ČR - Zdena Květová - Městský úřad Jablonec n. Nisou - senátor Milan Bureš - Libor Šmejda - Základní škola Česká Lípa - Marie Palacká - zástupkyně Muzea romské kultury - Miroslav Samler- náměstek primátora města Děčína - Tomáš Vlček - město Česká Lípa 	23. 2. 2010	Praha
<p>Konference „Inkluzivní vzdělávání“, pořádaná Asociací speciálních pedagogů ČR, vystupující:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marta Teplá - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - Eva Brychnáčová - Výzkumný ústav pedagogický Praha - Jiří Pilař – předseda ASP ČR - Václav Mertin, psycholog - Stanislav Drbout - místopředseda krajské sekce ASP ČR, Praha, ředitel ZŠP Vinohradská, Praha 2 	19. 5. 2011	Jihlava

Konference „Budoucnost vzdělávání – středoevropská debata“, Goethe Institut, vystupující: - Mgr. Klára Laurenčíková (CZ) - Prof. PhDr. Petr Matějů (CZ) - RNDr. Jana Straková, Ph.D.(CZ)	21. 11. 2011	Praha
Setkání pracovní skupiny NAPIV na půdě MŠMT	28. 1. 2011	Praha

Příloha č. 2 – Osnova rozhovorů

Tematické okruhy pro rozhovory:

1. **Považujete segregaci romských žáků mimo HVP, respektive nízké vzdělání Romů za problém?**
 - jak se k problému stavějí aktéři, kterých se problém týká;
 - různé definice, formulace a konstrukce problému
2. **Co víme o problému?** Popis problému?
 - Rozsah problému, povaha problému,
 - v čem je problém
3. Jaké jsou **příčiny** nízkého vzdělání Romů?
4. Jaké jsou **důsledky** nízkého vzdělání Romů?
5. Legislativa, financování, organizační uspořádání a další nástroje a **podmínky podmiňující problém?**
6. Analýza **vývoje problému** – jak se problém vyvíjel (klíčové události...)?

Příloha č. 3 – Příklady zdrojů dat využitých v analytické části

1. *Reakce MŠMT na prohlášení koalice Společně do školy* [online]. Tisková zpráva. Praha: MŠMT, 2. září 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/reakce-msmt-na-prohlaseni-koalice-spolecne-do-skoly?highlightWords=Reakce+M%C5%A0MT+prohl%C3%A1%C5%A1en%C3%AD+koalice+Spole%C4%8Dn%C4%9B+%C5%A1koly>.
2. *Reakce MŠMT na nepravdivá obvinění ze strany Jana Stejskala* [online]. Tisková zpráva. Praha: MŠMT, 7. září 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/reakce-msmt-na-nepravdiva-obvineni-ze-strany-jana-stejskala?highlightWords=%E2%80%9EReakce+M%C5%A0MT+nepravdiv%C3%A1+obvin%C4%9Bn%C3%AD+strany+Jana+Stejskala%E2%80%9D%2C+uveden%C3%A9+dne+7.9.2009>.
3. *Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku* [online]. Tisková zpráva. Praha: MŠMT, 25. listopadu 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku?highlightWords=Reakce+M%C5%A0MT+prohl%C3%A1%C5%A1en%C3%AD+koalice+Spole%C4%8Dn%C4%9B+%C5%A1koly>.
4. *Prohlášení Asociace speciálních pedagogů České republiky* [online]. Tisková zpráva. Praha: ASP ČR, 18. dubna 2010 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z: <http://www.aspcr.cz/sites/default/files/Prohlaseni%20ASP%20CR.pdf>.
5. *K inkluzivnímu vzdělávání – pohled z jiné strany* [online]. Tisková zpráva. Praha: ASP ČR, 29. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2011-11-29-k-inkluzivnimu-vzdelavani-pohled-z-druhe-strany.html>.
6. *Otevřený dopis premiérovi* [online]. Tisková zpráva. Praha: ASP ČR, 29. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2011-11-29-otevreny-dopis-premierovi.html>.
7. *Zrušení zvláštních škol zvýší počet agresorů, kritizuje úřad Pilař. Lidovky.cz.* [online]. 5. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://www.lidovky.cz/zruseni-zvlastnich-skol-zvysi-pocet-agresoru-kritizuje-urad-pilar-11m-/ln_domov.asp?c=A111105_105711_ln_domov_mev.
8. *MŠMT nechce rušit speciální ani praktické školy, ani zařízení náhradní výchovy* [online]. Tisková zpráva. 1. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/msmt-nechce-rusit-specialni-a-prakticke-skoly-ani-zarizeni>.
9. *Fanatismus, vzepřela se úřednice Dobešovi. Na školství skončila. iDnes.cz* [online]. 31. října 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://zpravy.idnes.cz/fanatismus-vzeprela-se-urednice-dobesovi-na-skolstvi-skoncila-pvc-/domaci.aspx?c=A111031_163027_domaci_jw.

10. Retardované děti a normální děti v jedné třídě? Učitelé jdou proti Dobešovi. *Parlamentní listy.cz* [online]. 24. 10. 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/skolstvi/Retardovane-a-normalni-deti-v-jedne-tride-Ucitele-jdou-proti-Dobesovi-211973>.
11. Kantoři: Rušením zvláštních škol potlačujete práva dětí. *Týden.cz* [online]. 24. 10. 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/kantori-rusenim-zvlastnich-skol-potlacujete-prava-deti_215573.html.
12. *Výzva Asociace speciálních pedagogů České republiky ze dne 21. 10. 2011* [online]. Tisková zpráva. 21. 10. 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2011-10-21-vyzva-asociace-specialnich-pedagogu-ceske-republiky-ze-dne-21-10-2011.html>.
13. *Hyde park z pátku 16. 9. 2011* [online]. 19. září 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2011-09-19-hydepark-z-patku-1692011.html>.
14. Pořad Hyde park 16. 9. 2011 [online]. 16. 9. 2011. [cit. 2011-12-25]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10252839638-hyde-park-ct24/211411058080916-hyde-park/>.
15. *Aktuální stanovisko předsedy ASP ČR z 10. 11. 2011* [online]. Tisková zpráva. Praha: ASP ČR, 11. 11. 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2010-11-11-aktualni-stanovisko-predsedy-asp-cr-z-1011-2010.html>.
16. *Prohlášení koalice Společně do školy k informacím vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Tisková zpráva. Praha: Společně do školy, 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/prohlaseni-koalice-spolecne-do-skoly-k-informacim-vydanym-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-temlovychovy-cr/>.
17. *Tisková zpráva koalice Společně do školy: Rovné šance romských žáků ušetří státu desítky miliard ročně* [online]. Tisková zpráva. Praha: Společně do školy, 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/tiskova-zprava-koalice-spolecne-do-skoly-rovne-sance-romskych-zaku-usetri-statu-desitky-miliard-rocne/>.
18. *Tisková zpráva: Antidiskriminační požadavky koalice Společně do školy* [online]. Tisková zpráva. Praha: Společně do školy, 2009 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/tiskova-zprava-antidiskriminacni-pozadavky-koalice-spolecne-do-skoly/>.
19. *Výzva koalice Společně do školy k zápisu do prvních tříd. Společně do školy* [online]. Tisková zpráva. Praha: Společně do školy, 2007 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/vyzva-koalice-spolecne-do-skoly-nevladnim-organizacim-a-dalsim-subjektum>.
20. *Tisková zpráva k výročí rozhodnutí evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci D. H. a ostatní versus Česká republika* [online]. Tisková zpráva. Praha: Společně do školy, 14. 11. 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW:

- <http://spolecnedoskoly.cz/tiskova-zprava-k-vyroci-rozhodnuti-evropskeho-soudu-pro-lidska-prava-ve-strasburku-ve-veci-dh-a-ostatni-versus-ceska-republika/>.
21. Tisková zpráva koalice *Společně do školy* [online]. Tisková zpráva. Praha: Společně do školy, 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://spolecnedoskoly.cz/tiskova-zprava-koalice-spolecne-do-skoly-necasova-vlada-ignoruje-diskriminaci-romskych-deti/>.
 22. Pořad Před půlnocí [online]. 31. 8. 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10095690193-pred-pulnoci/21141108370831/>.
 23. HNÍKOVÁ, Eva. Objedeme se bez zvláštních škol?. *Lidové noviny* [online]. 29. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/objedeme-se-bez-zvlastnich-skol>.
 24. PIORECKÝ, Viktor. Nevracejme do škol diskriminaci. *Hospodářské noviny* [online]. 9. února 2010 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/nevracejme-do-skol-diskriminaci>.
 25. PODHORNÁ, Věra. *Role pedagogicko-psychologických poraden v přístupu ke vzdělávání žáků z romské menšiny*. Senát ČR, 2010.
 26. ŠIMÁČEK, Martin. Obžaloba jako msta za odvolání. *Lidové noviny* [online]. 11. listopadu 2011 [cit. 2011-12-25]. Dostupné z WWW: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/m-simacek-obzaloba-jako-msta-za-odvolani>.
 27. TICHÁ, Jiřina. *Vzdělávání romských žáků v základních školách*. Poslanecká sněmovna, spolupráce MŠMT, 17. březen 2008.

Resumé

Práce se zabývá vzdělávací politikou ve vztahu k romským žákům. Vědecká šetření prokázala, že má česká vzdělávací politika negativní, segregáční charakter, jelikož je velkému množství romských žáků odepřen přístup k plnohodnotnému vzdělání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Teoretický přístup *sociální konstrukce cílových populací* představuje analytický rámec práce, který vymezuje jak předmět výzkumu, výzkumné cíle a otázky, tak i použité metody při zkoumání výzkumného problému. Na základě tohoto teoretického přístupu se práce snaží odpovědět na otázku: proč má vzdělávací politika vůči romským žákům dlouhodobě převažující negativní charakter, proč je návrh politiky, který prosazuje zachování dvojkolejnosti tohoto systému, v současnosti úspěšnější než koncept inkluzivního vzdělání, proč opatření s cílem reformovat vzdělávací systém ve směru k otevřenější formě naráží na odpor ze strany části odborné i laické veřejnosti. Za tímto účelem práce analyzuje formální diskurz klíčových aktérů s cílem identifikovat sociální konstrukce romských žáků a argumentační strategie vyjednávání hranic těchto konstrukcí, které klíčoví aktéři používají v politickém procesu, aby prosadili jednotlivé návrhy politik, a zjišťuje, jaký mají tyto strategie vliv na výslednou vzdělávací politiku vůči romským žákům.

Práce dochází k následujícím závěrům: návrh politiky prosazovaný *odpůrci*, který spočívá v zachování *statu quo*, tedy zachování dvojkolejnosti českého vzdělávacího systému, je v současnosti úspěšnější, jelikož reflektuje a reprodukuje převládající negativní stereotypy sdílené majoritou o romské menšině a konstruuje je jako *devianty*. Naopak skrze návrh politiky *obhájců* dochází ke zhoršení konstrukce veřejnosti a ostatních aktérů, kteří disponují pozitivní sociální konstrukcí, a kteří mají současně největší vliv na implementaci navrhovaných politik, což je politicky riskantní. Zároveň dochází k tomu, že argumentační strategie, které používají *obhájci*, aby prosadili koncept inkluzivního vzdělávání, nevytváří adekvátně silné pozitivní sociální konstrukce romských žáků, a tím pádem neposkytují ani konkurenční pohledy na zkoumanou problematiku, protože v rámci této strategie podporují romské žáky pouze nepřímo skrze skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což negativní sociální konstrukce o romských žácích ještě více posiluje. Strategie *obhájců* se tak jeví jako neúčinné, protože v konečném důsledku nemají zásadní vliv na změnu vzdělávací politiky ve vztahu k romským žákům a na změnu jejich postavení ve společnosti.

Summary

This diploma thesis deals with an educational policy towards Roma pupils. According to empirical evidence, the Czech educational policy seems to have negative, segregation character, because it prevents many Roma pupils from achieving an adequate level of education in mainstream schools. Theoretical approach called *social constructions of target populations* represents an analytical framework of this thesis, which determinates both, the subject of research, research targets and questions and usage of methods, while exploring the research problem. This theoretical approach serves as a background for answering a question: why the education policy towards Roma pupils has prevailing negative, segregation character, why the policy design, which enforces preservation of the “double-track” education system is currently more successful than the concept of inclusive education, why arrangements, whose aim is to reform education system into more open form, interfere with resistance of a part of professional and non-professional public. For that purpose, this diploma thesis analyzes formal discourse of key actors and identifies social constructions of Roma pupils and argumentation strategies of negotiating borders of these constructions, that the key actors use in a political process in order to enforce particular policy designs; and explores how these strategies influence the consequent educational policy towards them.

This diploma thesis comes with the following results: the policy design enforced by *opponents*, which consists of preserving *status quo*, which means preserving “double-track” character of the Czech education system, is currently more successful, because it reflects and reproduces prevailing negative stereotypes shared by the public about the Roma minority; and constructs them as *deviants*. On the contrary, the policy design enforced by *advocates* aggravates social construction of the public and of those actors, who share positive social construction and who currently have the greatest influence on the implementation of the policy design, which is politically risky. At the same time, the argumentation strategies used by *advocates* do not create adequately strong positive constructions of Roma pupils, and thereby, do not create competitive views of the given problem, because within this strategy they do not distribute benefits to Roma pupils directly, but indirectly through pupils with special education needs, which is even more strengthening the negative social construction of Roma pupils. The *advocates’* strategies seem to be ineffective, because eventually, they do not have any fundamental influence on the change of the education policy and on the change of social position of the given social group.