

Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka

Magdalena Kohout-Diaz ^a, Dana Bittnerová ^b a Markéta Levínská ^c

^a Université de Bordeaux

^b Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Společensko-vědní modul

^c Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

Redakci zasláno 27. 2. 2018 / upravená verze obdržena 1. 8. 2018 /
k uveřejnění přijato 1. 8. 2018

Abstrakt: Tématem textu jsou limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v rámci českého školství. V první části se text zaměřuje na vymezení inkluze. Vychází z definice UNESCO a charakterizuje ideový vývoj pedagogického přístupu k lidem, kteří jsou označeni jako ti, kteří potřebují podporu při vzdělávání. Následuje deskripce problematiky vzdělávání Romů v České republice a pohled na vybrané strategie a na opatření, jejichž cílem byla podpora rovného přístupu ve vzdělávání. Cílem výzkumné části je prostřednictvím analýzy výsledků výzkumů najít limity inkluze ve vzdělávání romské minority. Metodologicky příspěvek vychází z Glaserova přístupu k zakotvené teorii, z postupů školní etnografie, z teorie kulturních modelů, která navazuje na kognitivní antropologii. Glaser tvrdí, že při hledání teorie lze považovat všechny informace za data. Na základě uvedeného tvrzení byla provedena analýza a konceptualizace dat z vlastních etnografických výzkumů týmu Bittnerová, Doubek, Levínská, byly diskutovány studentské závěrečné práce a vědecké výstupy dalších badatelů v oblasti vzdělávání minorit. V textu je ukázáno, co se děje, když do vzdělávacího systému vstupuje romský žák, jak na něj reaguje školní prostředí a jak romské děti a rodiče vyjednávají s institucí školy a jejími aktéry. Dospíváme k závěru, že jádrovou kategorií v uvažování o inkluzi Romů je IDENTITA ŽÁKA¹. Důležité je, aby romskému dítěti nebyla upírána, aby byl identifikován jako žák, nikoliv jako Rom. Proces identifikace se musí odehrávat nejen na úrovni školy, ale také v rodině a ve vztahu k sobě. Inkluze romského žáka by měla spočívat v přiznávání identity žáka a její zvnitřnění dítětem i rodiči.

Klíčová slova: inkluze, školní etnografie, vzdělávání Romů, etnicita, kulturní modely

Hlavním tématem článku je ukázat limity inkluzivního vzdělávání v prostředí českého školství na příkladu vzdělávání Romů. Otázku inkluze promýšlíme ve vztahu k české škole a romským žákům, tedy skupině, která je chápána

¹ Malými kapitálkami jsou v textu označována schémata – kulturní modely (Bittnerová et al., 2011a; Levínská, Bittnerová, & Doubek, 2017). Podrobněji viz sekce Metodologie.

jako zranitelná, a tedy i handicapovaná, která je adresátem speciálních vzdělávacích potřeb. V první části textu se zabýváme ideou inkluze a výzvami, které přináší do vzdělávacích systémů. Navazujeme deskripcí situace v České republice, která se týká zavádění inkluze do českého vzdělávacího systému. Zaměřujeme se především na problematiku vzdělávání Romů a na legislativní změny, které byly pro podporu dané minority provedeny a na to, co v rámci vzdělávacího systému znamenají. Odpovídáme na otázku, proč je obtížné myšlenky inkluze obhájit u širší veřejnosti i u profesionálních pedagogů.

Ve výzkumné části podáváme holistický pohled na problematiku inkluze, na její limity v kontextu vzdělávání Romů. Ucelenost pohledu dosahujeme tak, že nevycházíme pouze z našich výzkumných dat, ale diskutujeme je s kvalitativními výzkumy dalších badatelů v oblasti vzdělávání. Pracujeme v duchu Glaserovy *zakotvené teorie*. Jádrou kategorií je ustanovení identity žáka, která je zásadní pro úspěšné absolvování školní docházky. Identifikujeme několik typických situací, při kterých je IDENTITA ŽÁKA vyjednávána. Z těchto situací vyplývají limity, které aktéři nejsou ochotni či schopni překročit, aby mohly být ideály inkluze naplněny.

1 Inkluzivní vzdělání

Základní rámec pro pochopení idejí inkluzivního vzdělávání podává definice UNESCO (2017), která je vnímána jako milník inkluzivního přístupu a je považována za celosvětově závaznou normu (World Education Forum 2015, 2015):

Inkluzivní vzdělávání je založeno na právu všech na kvalitní vzdělávání, které splňuje základní vzdělávací potřeby a obohacuje životy studujících. Zaměřuje se zejména na zranitelné a znevýhodněné skupiny, snaží se plně rozvíjet potenciál každého jednotlivce. Konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání je ukončit všechny formy diskriminace a podpořit sociální soudržnost. (UNESCO, 2017)

Definice UNESCO upřesňuje cíle inkluzivního vzdělávání a jeho hlavní charakteristiky. Inkluzivní vzdělávání lze považovat za univerzální projekt, který vyrůstá z humanistických kořenů. Jde o progresivní ideál sociálního rozvoje společnosti v celosvětovém měřítku.

Negativní dopady ideálu inkluze spočívají v paradoxu, který je způsoben tím, že inkluzivní vzdělávání se soustředí na skupiny, které byly nejprve ad hoc označeny jako „zranitelné“. Zaměření na populace v obtížných sociálních,

kulturních a ekonomických podmínkách je formulováno s cílem ukončení jakékoli formy diskriminace. Avšak paradoxně se objevují důsledky pozitivní diskriminace, na jejímž základě dochází k izolování sociálních skupin, kterým má být pomáháno a které se stávají díky poskytování pomoci stigmatizovanými. Proces inkluze probíhá prostřednictvím vyjednávání mezi globálním mezinárodním paradigmatem a lokálním kontextem a prostředím a jeho nástrahami jsou obě extrémní pozice – přehlížení odlišností i jejich zvýznamňování v duchu pozitivní diskriminace.

Otázky inkluzivního vzdělávání jsou jedním z hlavních témat, o nichž se v současné době velmi diskutuje v akademické (školní) i vědecké komunitě po celém světě. Ačkoli je k dispozici poměrně bohatá literatura, stále ještě existuje mnoho témat, která nejsou dostatečně zpracována, a nejsou naplněny veškeré nároky, které jsou mezinárodně kladeny na vědeckou literaturu v oblasti sociální, profesní a akademické. Podle UNESCO (2017) by v každé zemi měly být procesy inkluzivního vzdělávání hlavní otázkou nového stylu výchovy a odborné přípravy. Je nutné, aby byly odlišeny od ideologického nebo mezinárodního rétorického přístupu, jenž je terčem kritiky odpůrců inkluze, kteří argumentují, že v lepším případě je proces inkluze vyvolán módními trendy, v horším případě koresponduje s pojetím globální neoliberální společnosti. Změna paradigmatu vyplývající z inkluzivního vzdělávání je naopak odrazem rozsáhlých institucionálních a epistemologických změn a reflektuje rozšíření etického horizontu v kontextu práva na vzdělání pro všechny (Benoit, 2012; Ebersold, 2009).

Vznik nového vzdělávacího paradigmatu v 90. letech byl celosvětově založen na několika konsenzuálních textech, jako je *Světová deklarace vzdělávání pro všechny: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb* (UNESCO, 1990; MŠMT, 1990), *Prohlášení ze Salamanky (The Salamanca Statement) a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami* (UNESCO, 1994; Pedagogické.info, 2016) a *Světové fórum o vzdělávání, Vzdělání pro všechny: dodržet naše kolektivní závazky* (UNESCO, 2000). Uvedené texty zdůraznily nutnost přijetí systémového přístupu k postižení a obecněji k překážkám v procesu učení a výchovy, tj. „uznání zásadního dopadu životního sociálního prostředí na jejich vznik ve škole a jinde“ (Lavoie, 2017). Inkluzivní vzdělávání tedy zahrnuje prozkoumání širokého školního a sociálního prostředí, partnerství a zdrojů, které přispívají k řešení specifických vzdělávacích potřeb zjištěných v určitém pedagogickém kontextu (UNESCO, 2005, 2009). Handicap je třeba chápat v širším kontextu, nejen jako problém, který primárně souvisí s dopady konkrétního postižení a fyziologických dysfunkcí učení.

Naplnění ideálů inkluzivního vzdělání přímo závisí na odstoupení od úzce vymezené zdravotní koncepce speciálních potřeb a tomu odpovídajících kategorizací pocházejících z medicínského diskurzu, protože dané kategorizace determinují definici „speciálních vzdělávacích potřeb“ a dávají jim výlučně endogenní rozměr, vlastní dotyčným subjektům. Analýza speciálních vzdělávacích potřeb, která stojí na medicínském základě, má tendenci zužovat vzdělávací nároky na postižené jedince. Kompenzace zůstávají pouze na úrovni kompenzace dysfunkcí a nejsou spojeny s širším rozbohem komplexní situace. Výsledkem toho je, že pokud jde o organizaci vzdělávacích systémů, dochází spíše k množení speciálních oborů a výuk, což znamená rozvíjení paralelního vzdělávacího kurikula, a nikoli o rozvíjení inkluzivního pedagogického postoje k rozmanitosti a heterogenitě žáků.

Inkluzivní vzdělávání upozorňuje účastníky vzdělávacích systémů na dostupnost učení pro všechny žáky a na zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb v poměru k potížím, které se v dané situaci vyskytují, a to ve vztahu k afektivním, sociálním a institucionálním podmínkám, které činnost charakterizují (Vergnaud, 2004, s. 9). Žák se setká s překážkami ve svém učení nebo ve svém rodinném či společenském životě, což vede k potřebě podpory, která je základem speciální vzdělávací potřeby (Benoit, 2008). Úkolem učitele je sledovat dostupnost učení v každé situaci tím, že vyhledává pedagogické a didaktické mediace odpovídající konkrétním překážkám, s nimiž se žák může setkat. Souhrnně lze říci, že studující, ať jsou zdravotně postižení, nebo ne, *nejsou* problémem, ale spíše *nás upozorňují* na problémy a na způsoby edukace těch, kteří je vychovávají a vzdělávají v kontextu moderní mutace vzdělávacího vztahu, která vyplývá z globální perspektivy na inkluzivní společnost (Gardou, 2012).

Pojmy „speciální vzdělávací potřeby“, „zdravotní postižení“ a „znevýhodnění“ jsou základními pojmy inkluzivního paradigmatu, které se snaží být ambiciózní ve vzdělávacích transformacích, jež probíhají po celém světě. Bohužel uvedené pojmy prozatím odhalují, že „normativní napětí a trhliny lidského společenství přežívají [...] a že povinnost konsensu zachovává totožnost“ (Gardou, 2012, s. 41).² Nároky systému na jednotné výstupy, např. jednotné přijímací zkoušky, jednotné centrálně hodnocené maturity, jsou v kontrastu s požadavkem na individuální přístup a rozvoj jedince dle jeho individuálních

² Myšlenku Charlese Gardou lze ilustrovat v kontextu vzdělávací praxe. Mnozí si otázku rovného přístupu ve vzdělávání spojují s požadavkem zacházet se všemi totožným způsobem, stejně je hodnotit atp.

potřeb, zájmů, možností. Jak uvidíme později, jinakost může být někdy těžko přijatelná právě proto, že vylučuje totožnost.

Mechanismy začleňování a sociálního vyloučení osob se speciálními vzdělávacími potřebami jsou již dlouhou dobu studovány mezinárodními výzkumy (Goffman, 1963; Sticker, 1982; Bouvier & Niel, 2010). Kategorizování žáků názvy „líný“, „abnormální“ nebo „deficitní“ byly vystřídány novými a více prointegračními nomenklaturami, zejména v oblasti vzdělávání a v odvětví handicapovaných a neadaptovaných dětí. V rámci prosazující se logiky inkluze a přizpůsobení kurikula se pro výše uvedené žáky vytvářejí (vytvářely) podmínky odvozené od vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Přesto si stále musíme uvědomovat, že diskriminační koncepce přetrvávají a že neustále existují dlouhodobé problémy s překonáváním segregačních postojů (Le Laidier & Prouchandy, 2012).

V roce 2000 společně s postupným zobecňováním přístupu ke speciálním vzdělávacím potřebám se významně rozvinula rétorika inkluze na mezinárodní úrovni (Warnock, 1978). Cílem evaluace situace, která handicap způsobuje, mělo být postupné distancování se od diskriminačních koncepcí, které z postižení dělaly pouze přirozenou věc nebo fyziologickou vadu a které byly reprezentativní v dominanci medicínského diskurzu v oblasti vzdělávání. Podobné koncepce nepřispívají k inkluzi žáků se zdravotním postižením (Vial, 1990; Plaisance, 1999).

V oficiálních dokumentech, v návaznosti na mezinárodní zákony z let 1990, koncept speciálních vzdělávacích potřeb postupně nahradil termín školní *neúspěch* (*echec scolaire*) z let 1960–1970, a dokonce i termín *potíže* z let 1980 (Bomey, 1995; Berzin & Brisset, 2008). Inkluzivní logika se postupně rozšířila a snaží se být legislativním nástrojem proti začleněným diskriminačním praktikám (Tadema, Vlaskamp, & Ruissenaars, 2008; Ebersold, 2009; Ebersold & Detraux, 2013). Termín *handicap* tak získal od Světové zdravotnické organizace v rámci Mezinárodní klasifikace zdravotního postižení a duševního zdraví (CIH) tripartitní smysl „postižení, porucha a znevýhodnění“ (WHO, 1980; OECD, 2007). Daná klasifikace zdůrazňuje sociálně konstruovaný a situační charakter handicapu a speciálních vzdělávacích potřeb. Mezinárodní konsensus o uvedeném přístupu k handicapu a k jinakosti byl od roku 1980 neustále potvrzován na mezinárodní úrovni (OSN, 1994, 2006; UNESCO, 1994, 2011, 2014) a bude mít stále větší dopad v kontextu společenských změn. Povede k celkově příznivějšímu klimatu ve vztahu k akceptování rozmanitosti všeho druhu.

Posunutí významu pojmů handicap a speciální vzdělávací potřeby a jejich nahrazení pojmy jako např. podpůrné opatření, iniciuje zahájení skutečné sociální revoluce, která předpokládá inkluzi jako mechanismus, jenž není jen „zpětnou korekcí poškozeného, nepravosti, segregace a ignorování“, ale spočívá v novém pohledu na lidstvo, chápané jako „nekonečno životních konfigurací a mozaika zvláštností“. Z tohoto pohledu, „křehkost a skromnost nejsou synonymní malichernosti“ a „spravedlnost a svoboda jsou tmelem“ sociální soudržnosti (Gardou, 2012, s. 152).

2 Problematika vzdělávání Romů v České republice

Česká republika postupně reaguje na prohlubující se (reálnou i asociovanou) distanci mezi českou majoritou a romskou minoritou, na hromadný exodus Romů do zahraničí, jež se odehrával ke konci 90. let 20. století a po přelomu milénia jako výraz touhy lidí opustit svůj špatný život (Uherek, 2007; Davidová & Uherek, 2014; Kouba, 2014), a na svoji prohru u štrasburského soudu v *případu D. H. a ostatní versus ČR* v roce 2007, kdy byla ČR obviněna z neoprávněného vzdělávání 18 romských dětí na praktických školách. Trend segregovaného vzdělávání Romů byl přítomen v praxi socialistického státu a přetrval i po změně režimu v roce 1989. Problém spočíval v povaze praktických, před rokem 2005 zvláštních, škol. Praktické školy měly zajišťovat vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením, avšak opakovaně docházelo (a dochází) ke spojování etnické charakteristiky s mentální nedostačivostí.

Dle výzkumu ombudsmana ČR (*Výzkum veřejného...*, 2012) na 67 praktických školách bylo na základě pozorování a dotazníků vyplněných učiteli odhadnuto, že romské děti tvoří cca 32–35 % z žákovské populace, přestože v celkové populaci je podíl Romů 1,4–2,8 %. Ze všech dětí navštěvujících základní školy činí romské děti podle kvalifikovaného odhadu 3,7 % (Úřad vlády České republiky, 2017).³

V roce 2016 bylo v ČR celkem 4141 základních škol, v nichž studovalo celkem 906 188 žáků. Kvalifikované odhady uvádějí, že z uvedeného počtu je 33 858 žáků romských (MŠMT, 2016). Přes zavedení níže uvedených legislativních změn zatím nedošlo k významnému úbytku žáků vzdělávaných v souladu s kurikulem, které má snížené nároky. V současné době (2016/2017)

³ Kvalifikovaný odhad byl proveden na základě plošného sčítání 2016, v němž ředitelé škol měli odpovídat v elektronickém dotazníku, kolik romských žáků navštěvuje školu a dle jakého plánu se vzdělávají. V předchozích letech nebyla daná informace k dispozici.

se vzdělává v rámci programu pro LMP⁴ 4318 romských žáků, což je 30,9 % ze všech 13 983 žáků vzdělávaných podle programu LMP, podle programu pro speciální školy se vzdělávalo 611 romských žáků, kteří tvoří 9,4 % z celkového počtu žáků vzdělávaných v programu s výrazně nižší vzdělávací ambicí (ÚV ČR⁵, 2017, s. 31). Výsledky šetření MŠMT (2016, s. 5) ukazují, že se 85,4 % romských žáků vzdělává podle RVP ZV, 12,8 % dle RVP ZV – LMP a RVP ZV UV⁶, 1,8 % pro RVP ZŠ speciální.

Problémem není pouze vzdělávání romských dětí podle RVP ZV – LMP, ale i vzdělávání v segregovaných školách v blízkosti vyloučených lokalit. Zpráva (Úřad vlády..., 2017) uvádí, že na 83 základních školách je více než polovina dětí romských a ve 136 školách je romských dětí více než jedna čtvrtina. V základních školách s 50% a vyšším podílem romských dětí bylo vzděláváno 24,3 % romských žáků (ÚV ČR, 2017, s. 30). Na 80,9 % základních škol dochází méně než 5 % romských žáků, na 13,8 % základních školách studuje 5–24,9 % romských žáků (MŠMT, 2016, s. 6).

Od roku 2015 nejsou praktické školy v legislativě zakotvené. To nicméně neznamená, že by fyzicky neexistovaly a že by neexistovaly děti, u kterých je diagnostikováno hraniční pásmo inteligence. Ty jsou vzdělávány ve školách zřízených podle §16 odst. 9 nového školského zákona 561/2004⁷, které jsou určeny výhradně pro děti s mentálním handicapem.

Z dosavadní praxe lze usoudit, že český vzdělávací systém je determinován medicínským paradigmatickým handicapu, jehož důsledkem je propracovaný systém speciálních škol, speciálních pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden.⁸ Síť kvalitních diagnostických center je nesporně pozitivním výdobytkem medicínského přístupu. Negativním aspektem je vnímání segregace jednotlivých kategorií v kontextu normativity stanoveného ideálního stavu. Produktem medicínského přístupu je model či schéma

⁴ Přesné znění je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, dále zkratka RVP ZV – LMP.

⁵ ÚV ČR – Úřad vlády České republiky.

⁶ RVP ZV UV – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení*.

⁷ V současné verzi, platné od 1. 9. 2017, i v původní verzi nového školského zákona 561/2004 jde o §16 odst. 9.

⁸ Nicméně školská poradenská zařízení byla na základě šetření mezinárodních institucí kritizována, že „nemají standardizovaný přístup k testování a používají ve vztahu k romským dětem zastaralé testy“ (Úřad vlády..., 2013, s. 79).

SEGREGACE „JINÝCH“, jež se projevuje i v českém školství a v ambivalenci přístupů také na politické scéně.

Jednou z příčin obtíží v dosahování proinkluzivních cílů je diskontinuita rozhodnutí díky střídání ministrů, druhou vyhocené názory veřejnosti i odborníků na inkluzi. V roce 2010 byl přijat *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (2018; dále NAPIV), jehož implementace nebyly dostatečně naplňovány. Negativní roli zde sehráli ministři Dobeš (2010–2012) a Fiala (2012–2013), kteří otevřeně hájili existenci praktických škol, a intervence ze strany Asociace speciálních pedagogů (OBSE, 2012).

Navázání na NAPIV a odklon od medicínského přístupu měla zajistit opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j.: MŠMT-28603/2016, kterým se mění rámcový program pro základní vzdělávání, které vstoupilo v platnost v roce 2016 a vyhláška 27/2016 Sb.⁹

Výše uvedené opatření ministryně vstoupilo v platnosti v září 2016 a ukládá, aby byl RVP ZV – LMP uveden do souladu s RVP ZV nejpozději do 1. září 2018. Žáci druhého stupně, kteří byli dosud vzděláváni dle programu pro LMP, v něm mohou dokončit školu, ale rodiče mají být upozorněni na možnost přestoupit do běžného vzdělávacího proudu. Pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáků upraví škola vzdělávací podmínky (Valachová, 2016).

Vyhláška 27/2016 Sb. usiluje o nové uspořádání vzdělávacího systému v duchu inkluzivního vzdělávání (viz výše). Je v ní kladen důraz na individuální přístup k žákovi prostřednictvím podpůrných opatření, na které získá právo na základě diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny. Konkrétní podpůrná opatření by mu měla umožnit vzdělávání v běžné základní škole. S novou legislativou souvisí i změna financování tříd a škol, v nichž se vzdělávají děti s podpůrnými opatřeními. Od 1. září roku 2017 vstoupila v platnost novela školského zákona 561/2004 Sb. (Zákon 178/2016), která používá inkluzivní terminologii a obsahuje opatření z vyhlášky 27/2016 Sb.

Z výzkumů je známo, že česká škola má tendenci reprodukovat sociální statusy žáků. Na školní úspěšnost a vzdělávací trajektorii mají zásadní vliv rodičovské intervence, které souvisejí s kulturním kapitálem rodiny a vztahem mezi rodinou a školou (zda se jedná o vztah úzký či volný; Katrňák,

⁹ Dané opatření již bylo připravováno předchozími ministry – Miroslavou Kopicovou, Ondřejem Liškou; proti NAPIV byl Josef Dobeš (OBSE, 2012), Petr Fiala též nepřispěl svými rozhodnutími k realizaci NAPIV (Novák, 2013).

2004), bez rodičovské podpory je obtížné být skutečně úspěšným studujícím (Viktorová, 2004; Fónadová, 2014).

Za jednu z příčin školního neúspěchu romských dětí je považována jejich nepřipravenost na školu. Od devadesátých let 20. století¹⁰ byly zřizovány přípravné třídy při základních a základních praktických školách pro děti, které pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V legislativě byly zakotveny až v novém školském zákoně 561/2004 Sb. Při monitoringu efektivitu přípravných ročníků (Hůle et al., 2005) se ukázalo, že pokud jsou přípravné ročníky zřízeny v rámci běžné školy, zvyšují šanci na zařazení žáků do běžného vzdělávacího proudu. Jakmile se stávají součástí praktické školy, objevuje se tendence setrvat nebo se vrátit na školu praktickou, jak dokládají výzkumy Hůleho a kol. (2005), GAC (2009). K dalšímu zjištění Hůleho vědeckého týmu patří, že školní úspěch je podmíněn spoluprací s rodinou.

Později Čada (2015, s. 27) dokládá z výzkumů GAC (2009), že „srovnávací analýza vzdělanostních drah a vzdělanostních šancí romských a neromských žáků ukázala, že docházka do mateřských škol má vliv na školní úspěšnost sociálně vyloučených chlapců a dívek“ a že mateřské školy mají výrazně vyšší vliv na inkluzi dětí než přípravné ročníky. Navzdory dobré ideji byly přípravné ročníky zřizovány v segregovaných školách, nepodporovaly setkávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit s dětmi z majority. V souvislosti s pozitivním vlivem docházky do mateřské školy vyvstává otázka, zda jde čistě o její vliv či je to dané tím, že do mateřské školy umísťují děti rodiny, které jsou motivované ke spolupráci se školou, rodiče jsou lépe situováni, resp. mají zaměstnání.

Opakovaně je v monitorovacích zprávách zadávaných státem poukazováno na to, že romské děti a děti z vyloučených lokalit neabsolvují mateřskou školu, a tudíž nedochází k dostatečnému seznámení s behaviorálními požadavky majoritních institucí, a tudíž k internalizaci sdílených sociálních norem. Daná teze je deklarována např. v dokumentech Agentury pro sociální začleňování, ve zprávách o stavu romské komunity (Agentura pro sociální začleňování, 2018; Úřad vlády..., 2013, 2017). Další otázka vyvstává ohledně toho, do jaké míry jsou povinné mateřské školy a přípravné ročníky skutečným řešením, když si uvědomíme, že mateřskou školu do zavedení novely školského zákona 178/2016 Sb. neabsolvovalo daleko více dětí než jen ty

¹⁰ V usnesení vlády ČR č. 210 z 28. dubna 1993 bylo nařízeno rezortním ministrům připravit opatření směřující k trhu práce, vzdělávání (Vláda ČR, Rada vlády pro národnostní menšiny, 2009–2018).

ze sociokulturně handicapovaného prostředí (Hadj Moussová, 2009), a tudíž není možné jednoznačně tvrdit, že za pozdějším školním úspěchem stojí mateřská škola.

Teze, že nepřipravenost na školu je způsobena odlišným způsobem výchovy dětí v romských rodinách, protože není zaměřena na školní vzdělávání, je od 60. let 20. století do současnosti opakovaně uváděna v různých vědeckých textech. Romistické studie poukazují na odlišnou strukturu hodnot romské komunity. Psychologové se soustředí na odlišnosti v socializaci a rozvoji kognitivních dovedností, pedagogové na příčiny nenaplňování norem vzdělávacích programů (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011a; Langmeir & Matějček, 2011; Langmeier & Krejčířová, 2006; Němec, 2005; Šotolová, 2008; Vágnerová, 1999). Z hlediska připravenosti do školy hodnotí rodinné zázemí jako selhávající učitelé základních škol (Smetáčková, 2017).

Vidíme, že od 90. let 20. stol. se postupně prosazuje potřeba zahájení včasné péče, která by dle současných představ státních institucí ideálně měla probíhat v běžných mateřských školách. To je jeden z důvodů zavedení povinné předškolní docházky do mateřské školy (Zákon 178/2016 Sb.).

3 Metodologie

Výzkumná část je postavena na výsledcích výzkumného týmu Bittnerová, Doubek, Levínská, zaměřeného na vzdělávání a pomáhající profese ve vyloučených lokalitách, dále diskutujeme výsledky výzkumů dalších kolegů výzkumníků a bádání našich studentů (přehled v tabulce 1).

Vycházíme z etnografického výzkumu, který jsme v letech 2008–2015 prováděli v týmu Markéta Levínská, Dana Bittnerová a David Doubek. V etnografickém výzkumu jsme se především soustředili na katastr města Alfa s cca 3100 obyvateli. S ohledem na působnost úřadů a sítí neziskových organizací jsme sledovali situaci v celém kraji.

Lokalita, v které se pohybujeme, se nachází v českém pohraničí a byla zasažena zásadní výměnou obyvatelstva spojenou s odsunem původního německého obyvatelstva a příchodem Čechů z vnitrozemí, krajanů z Volyně, Zelova, Slováků a slovenských Romů. V 90. letech 20. století negativně zasáhla do vývoje lokality a regionu liberalizace trhu. Rozpad některých státních průmyslových podniků a státních zemědělských statků způsobily významný pokles pracovních míst. Důsledkem liberalizace a následného ekonomického

vývoje vznikaly v oblasti vesnické vyloučené lokality, v nichž se soustředili Romové a lidé, kteří byli obtížně zaměstnatelní.

Tématem výzkumných projektů byly v první fázi kulturní modely (schémata), které zasahují do vzdělávání jedinců, zejména dětí a dospívajících žijících ve vyloučených lokalitách. V druhé fázi jsme se soustředili na schémata intervence pomáhajících profesí, které ve vyloučených lokalitách působí. V poslední, třetí, fázi nás zajímaly způsoby rozhodování klientů pomáhajících profesí a pomáhajících a jak na sebe představy o pomoci narážejí.¹¹

V první fázi, v níž bylo naším hlavním cílem identifikovat hlavní schémata kulturního konfliktu, ke kterému dochází mezi romskými rodiči a školou, jsme se v rozhovorech a zúčastněných pozorováních zaměřili na romské komunity. Hovořili jsme především s matkami, babičkami, dětmi a dospívajícími. Hlavními tématy rozhovorů byla výchova, vztah rodičů a dětí, zkušenosti se školou, životní perspektivy. Rozhovory byly individuální i skupinové. Vstup do komunity jsme získali prostřednictvím klíčové informátorky Alice, která byla terénní pracovnící a současně členkou romské komunity, matkou. Celkem jsme navštívili čtyři vesnické vyloučené lokality a romskou rodinu žijící ve městě. Hovořili jsme i se zástupci majority, učiteli praktické školy, ředitelkou běžné školy, výchovnou poradkyní, členem zastupitelstva, lékařkou, knězem. V druhé fázi, v níž jsme byli zaměřeni na pomáhající profese, jsme použili techniku *snowball* a kontaktovali jsme jednotlivé neziskové organizace a profesionály z pomáhajících profesí na základě vzájemných doporučení. Získali jsme tak solidní přehled organizací a jedinců, kteří působí v daném regionu na krajské, okresní i lokální úrovni. Stále jsme udržovali kontakt s romskou komunitou. Provedli jsme interview s terénními pracovníky různých neziskových organizací, s terénními pracovníky, kteří pracují pod městem, s úředníky Úřadu práce, OSPOD, učitelkami různých typů škol, romskými aktivisty, zástupci různých lokálních politických stran. Cílem našich rozhovorů a tím, jakým způsobem si informátory vybíráme, je získat maximální množství perspektiv, které nám poskytují šanci pochopit, o co jde v námi sledované tématice.

¹¹ Výsledky byly publikovány ve třech monografiích: *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011a), *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích* (Doubek, Levínská, & Bittnerová, 2015b), *Dohled a okraj: rozhodovací procesy* (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2017) a v různých recenzovaných článcích. Jedná se o výstupy, které podpořila GA ČR v rámci grantových projektů: 2008–2010 *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (GA ČR, reg. č. 406/08/805), 2012–2015 *Rozhodovací procesy v oblasti interkulturních vztahů* (GA ČR, reg. č. P407/12/0547).

Dalším zdrojem dat pro prezentovaný text jsou polostrukturované rozhovory, které byly prováděny na 27 středních školách různého typu (s obory maturitními, učebními i s obory typu E) v období od června 2016 do dubna 2018. Na každé škole bylo hovořeno se zástupcem vedení školy, zástupcem školního poradenského pracoviště, řadovým učitelem, rodičem žáka či žákem samotným. Tématem výzkumného šetření byl dopad vyhlášky 27/2016 Sb. a postoje k inkluzi a jejímu zavádění do praxe. Nejednalo se o stejnou lokalitu jako v prvních dvou projektech. V lednu 2017 bylo provedeno otevřené interview se vzdělanou Romkou – Sofií, která byla tak laskavá a svěřila se se svojí cestou ke vzdělání a se svým názorem na vzdělávání Romů a jejich šance uspět v současné společnosti a v jejím vzdělávacím systému.

Teoretickým základem pro analýzu dat, zejména rozhovorů, nám byla teorie kulturních modelů (Bittnerová et al., 2011a). Kulturní modely (schémata) chápeme jako zavedené, sdílené způsoby myšlení, které mohou být charakteristické pro určitou skupinu lidí. Některými autory jsou považovány spíše za externí struktury – pro lingvistu Lakoffa (1990) jsou zakomponovány v jazyce – například prostřednictvím konvenčních metafor. Pro antropoložky Straussovou a Quinnovou (2001) jsou interními kognitivními vzorci myslí, které odrážejí individuální zkušenost. Daná zkušenost může být současně široce sdílená, což nakonec způsobuje podobné kognitivní vzorce mezi aktéry v určité populaci. Straussová a Quinnová (2001) je interpretují jako zprostředkující strukturu na pozadí představ, úsudků nebo činů. Kulturní modely/schématy podléhají učení, nejsou statické, jsou smysluplnými strukturami, nesou pro jedince význam. K schématům docházíme prostřednictvím analyzovaných dat z terénu a sledujeme, zda některé struktury nejsou aplikovatelné i v dalších lokalitách a bádáních. Sledujeme, zda se určité typy schémat neobjevují i v analyzovaných odborných textech. V textu označujeme schémata – kulturní modely – malými kapitálkami (Bittnerová et al., 2011a; Levínská, Bittnerová, & Doubek, 2017).

Vzhledem k východiskům školní etnografie nevnímáme školu pouze jako vzdělávací instituci, v níž jde o měření vstupního a výstupního výkonu (jak bývá zvykem u srovnávacích testů), ale jako prostředí, na jehož utváření se podílejí všichni zúčastnění (Woods, 1986). Škola pro nás představuje specifické kulturní prostředí, v němž dochází k sekundární socializaci. Socializačním činitelem není pouze samotná škola jako instituce ani jí nejsou pouze učitelé, jejichž cílem je socializovat žáky, ale socializačními činiteli jsou i samotní žáci sobě navzájem a jejich rodiče. Navzdory tomu, že škola je produktem

státního systému, tak je současně prostředím, v němž se odráží lokální uspořádání společenské i politické.

Na školní úspěšnost studujících má vliv právě kulturní prostředí školy. Je tvořeno nejen transparentním vzdělávacím programem (dnes RVP, který je základem ŠVP), ale i skrytým kurikulem, na které se nelze připravit. Skryté kurikulum je tvořeno strategiemi jednotlivých aktérů, jak ve škole co nejlépe přežít (Woods, 1986; Kučera, 1992). Skryté kurikulum je vytvářeno v interakci všech aktérů a probíhá především prostřednictvím sociálního učení. Není tedy produkováno pouze interní institucí školy, vzdělávacím systémem, ale i tím, s čím do školy jednotliví aktéři (žáci, učitelé, vedení školy, rodiče) přicházejí. Tudíž např. hodnocení druhých, určení jejich sociálního statusu, to, co očekávají od školy a škola očekává od nich, vychází z rodinného zázemí. Do školy se promítají vnější společenské normy. Škola je v mnohém zrcadlem společnosti.

4 Výsledky výzkumu: limity inkluze

Významným momentem v zavádění inkluze do praxe byla nová vyhláška 27/2016 Sb. Provází ji změna elektronického komunikačního systému, nárůst administrativy, sjednocení formulářů pedagogicko-psychologických poraden. Došlo k změně typu informací, které pedagogicko-psychologické poradny poskytují školám. Poradny nezprostředkovávají škole diagnostiku studujícího, ale doporučují konkrétní podpurná opatření a metody práce se studujícím.¹²

Změny legislativy, podpora inkluze a změny ve financování, které by měly vést k restrukturalizaci školství, jsou nejen na mediální úrovni provázeny vášnivými debatami a dělí společnost na vyhraněné tábory pro a proti. Jedním z důvodů odmítání inkluze a nové vyhlášky je, že se speciální školy, které vzdělávají děti vyžadující podpurná opatření, obávají svého zániku (OBSE,

¹² Při zřizování tříd a škol pro studující s mentálním handicapem mohou nastat ekonomické problémy v případě, že nedojde k početnímu naplnění, protože není dostatek diagnostikovaných žáků. To je jeden z důvodů, proč speciální pedagogové nesouhlasí s inkluzí tak, jak je nastavená. Přestože si dítě vybere obor Brašnářská a sedlářská výroba, který je zřízen dle par. 16 odst. 9, rodiče chtějí, aby se vyučil v daném oboru, tak díky tomu, že má příliš vysoké IQ, byť podprůměrné, nesmí do dané třídy nastoupit. Komplikace spočívá v tom, že mezi studující s mentálním handicapem nelze umístit jedince v širším pásmu inteligence. Pokud by byla zřízena běžná třída, nebylo by možné zvládnout výuku studujících, kteří mají mentální deficit. Nebyly by na personální pokrytí finance.

2012). Obavy o existenci jdou ruku v ruce s hledáním viníků odborníky, kteří pracují v rámci speciálního školství, a je možné se setkat s tvrzeními, že „vinni jsou, vy víte, kdo“ (ředitel školy X, 2017). Dle uvedeného výroku a širokou majoritou sdíleného schématu, že jsou VINNI ROMOVÉ, KTEŘÍ SI STĚŽOVALI U ŠTRASBOURGSKÉHO SOUDU, PŘESTOŽE JAK VŠICHNI DOBŘE VÍME, OPOUŠTĚJÍ REPUBLIKU BEZ PÁDNÝCH DŮVODŮ A NEDOKÁŽÍ SE PŘIZPŮSOBIT, se dá říci, že velká část české společnosti vidí nastávající změny jako zbytečné komplikace v systému, který výborně fungoval a, slovy speciálního pedagoga, „který nám celý svět záviděl“ (ředitel školy Y, 2016). Nastíněné uvažování vychází ze schématu SEGREGACE JINÝCH, kteří nepatří do hlavního proudu společnosti, a proto jim přísluší jak jiná péče, tak jiné místo. SEGREGACE JINÝCH má své důsledky nejen v uspořádání společnosti, ale ovlivňuje také trajektorie lidí, kteří jsou spojeni se schématem JINÝ, v našem případě se schématem CIKÁN (Doubek, Levínská, & Bittnerová, 2015a, 2015b). Proto bychom se v našem textu chtěli zaměřit na řešení otázky: jak schéma SEGREGACE JINÝCH vstupuje do vzdělávacího procesu lidí, kteří jsou rozpoznáni jako Romové, jak schéma ovlivňuje jejich vztah ke vzdělání a jejich pozici ve vzdělávacím systému.

Rozhodně nechceme kritizovat stanovisko speciálních pedagogů, kteří vycházejí z mnohaleté zkušenosti speciálního školství, jež přináší podporu mnoha studujícím se speciálními potřebami. Nicméně se domníváme, že kritika ze strany Evropského soudu pro lidská práva a změna v legislativě ukazuje místa v systému, která jsou „slabá“, nefunkční, kritická a je potřeba je reflektovat s cílem změny každodenní praxe učitele a změny nastavení systému. Lze jasně vidět, že český vzdělávací systém je postaven na medicínském přístupu, v němž jde o diagnostiku, endogenní kategorizaci a následné zahájení příslušného postupu. Samotný člověk v uvedeném systému není považován za experta svých problémů. Medicínský přístup produkuje rozlišování lidí na zdravé a nemocné a přizpůsobuje jim i institucionální prostředí. Společné vzdělávání a rovný přístup tudíž není snadné prosadit, protože se promítá do uvažování politiků, expertů, pedagogů i běžných lidí.

O dopadech schématu SEGREGACE JINÝCH na vzdělávací trajektorii JINÝCH žáků budeme uvažovat na příkladu romských rodin, které žijí ve vyloučených lokalitách. Zaměříme se na dva úhly pohledu. První řeší perspektivu rodiče a žáka vzhledem ke školnímu dění a druhá je perspektivou školy a aktérů, kteří participují na jejím dění; zajímá nás, co se ve škole odehrává, když do ní nastoupí příliš mnoho romských žáků. Klademe si v návaznosti na uvedené úhly pohledu dva základní okruhy otázek:

- 1) Jakým způsobem se ustanovuje identita dítěte, které se stává žákem? Jak se vyrovnává se změnou, která nastává, když vstupuje do instituce školy? Jaká jsou očekávání školní kultury, školní instituce?
- 2) Jaká je reakce školy na inkluzi, obecně řečeno, když do školy začnou přicházet romští žáci ve větším množství? Lze prosadit desegregaci? A jaké mechanismy segregaci reprodukuje, tedy brání faktické inkluzi?

V našem výkladu vycházíme z teze, že pro inkluzi je klíčová identita žáka. Ukážeme, že je to právě romská identita (resp. identifikace dítěte jako Roma), která romskému dítěti brání v přijetí identity žáka. Zabývat se budeme překážkami, které mu na úrovni ega a významných druhých brání vytvořit si identitu žáka. Upozorníme na strategie, které vyvíjely některé romské rodiny, aby navzdory překážkám vyjednaly pro své dítě identitu žáka. Následně se zaměříme na instituci školy, která není připravena přímo podpořit romské dítě v jeho identitě žáka nebo nedokáže překlenout společenské distance, které připisují romskému dítěti identitu Roma. Školní instituce je zde chápána jako místo majoritních učitelských, rodičovských a vrstevnických ambicí. Identita žáka nás zajímá v rovině osobnosti dítěte i v rovině sociálního prostoru školy.

4.1 Ustanovování IDENTITY ŽÁKA

Výpověď vzdělaného, politicky aktivního člověka s romskými kořeny ukazuje, jak je pro dítě, které je identifikováno jako romské, obtížné ustanovovat svoji IDENTITU ŽÁKA:

Mám malé dítě, půjde do 2. třídy. Celou 1. třídu s tím bojuji, teď se ty vztahy zlepšily, já si to nenechám líbit, komunikuji, nedávno jsem udělal, to víte, svolal jsem školskou radu, chtěl jsem, aby u toho byl psycholog školy, ředitel školy, třídní učitel a prostě jsem chtěl řešit tyhle věci, protože to dávaly pěkně sníst mojí [dceři] malé děcka a učitelé to neřešili. Moje malá dcerka se na školu hrozně těšila, protože má kamarádku, a ta do školy už chodila, ona chtěla být jako ona, hrozně se těšila. Myslím, že je dostatečně inteligentní, najednou se jí zhoršovaly známky a holka chodila domů a byla z toho hrozně špatná. (Přemysl, otec romské žákyně, 2013)

V našem výzkumu jsme se ptali romských rodičů i dětí, zda si pamatují na svoje první dny ve škole a kolegové v jiných výzkumech zjišťovali, co rodiče vyprávěli dětem o škole (Syrovátková, 2015). Ukazuje se, že škola v romské komunitě není pozitivně sdílenou zkušeností a navíc mezi školním

a rodinným životem je výrazná diskontinuita, neexistují zde mosty, které by oba světy propojily v organický celek. Vstupem do majoritní společnosti (mateřská škola, první třída) se romské dítě, které bylo obyčejným dítětem jako každé jiné, které se těšilo respektu svého okolí, náhle stává CIKÁNEM v negativním slova smyslu (Bittnerová et al., 2011a). Při setkání s majoritou si romské dítě uvědomí, že je někdo JINÝ. První je vizuální odlišnost, která jej stigmatizuje. Za druhé vstupuje do kultury, která je s jeho kulturou nekompatibilní, a tedy přestává být člověkem v pravém slova smyslu (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011b). Z hlediska našich informátorů škola na JINÉM především hledá chyby, snaží se člověka načapat, poukázat na jeho nepřipravenost a hodnotí jej na základě jeho nedostatků, místo aby se snažila vytvořit prostor, aby žák předvedl, co umí. Romské matky oceňovaly, když učitelé dětem říkali: „Ty to umíš,“ a uměli z nich znalosti „vytáhnout“ (Sára, matka romského žáka, 2009), (Bittnerová et al., 2011a).

Rodiče tudíž s dětmi buď o škole nemluví, nebo dítě připravují slovy: „Nedej se!“ Škola je strašidlo, o kterém se nehovoří. Rodiče, kteří si uvědomují, že je škola potřebná pro pozici ve společnosti, podporují dítě ve smyslu: „musíš to zvládnout“, ale skrývají před dítětem vlastní negativní zkušenost stigmatizace (Surovátková, 2015). Ukazuje se, že rodiče neuvádějí o škole pozitivní informace ve smyslu: „škola je skvělá, pomůže ti k seberealizaci“, přesto se objevuje význam školy ve smyslu budoucí kariéry, význam školy, v němž vzdělání pomáhá překonávat socioekonomickou situaci, ve které se nacházejí rodiče (v případě chudých a vyloučených) (Pape in Hadj-Mousová, 2009; Bittnerová, Doubek, & Levínská 2011a; Fónadová, 2014).

Součástí osobní identity, pokud si má jedinec budovat zdravou integritu a být osobností, která má smysl pro společenskou dohodu, je přijetí blízkým okolím (Smékal, 2009). Těžko může mít dítě pozitivně vytvořenou identitu žáka, když se mu nedostává jejího potvrzení ze stran učitele a spolužáků (Hříbková, 1995; Kučera, 2004) a když významnou součástí přisuzované identity je negativní identita – schéma CIKÁN, v němž je obsaženo, že cikáni/Romové nepovažují vzdělání za hodnotu, mají nízkou inteligenci, převažuje u nich inteligence sociální a praktická, ale ne abstraktní. Problém je, že zmíněné děti nejsou dostatečně posilovány svojí rodinou a školou, aby ve studiu pokračovaly. Výzkum Obrovské (2016a) zachycuje okamžiky, kdy se učitel s ne-romskými žáky baví o studiu a s romskými kluky o fotbalové lize. Nepodporuje identitu romských žáků jako školní/akademickou na rozdíl od ne-romských úspěšných dětí. Učitel právě v zajetí schématu CIKÁN selhává jako po rodině

další klíčový tvůrce identity žáka. Přitom jiný přístup by mohl působit zcela opačně. Hříbková (1995) ukazuje, že jednička má pro žáky první třídy magickou moc a že způsob hodnocení je ukazatelem, jak je žák učitelem přijímán, akceptován v jeho žakovské roli. Jednání učitele tedy může a nemusí reprodukovat schéma SEGREGACE JINÝCH.

Romské děti, které jsou při vstupu do školy stigmatizovány, daleko rychleji rezignují při špatných známkách a nevyvíjejí aktivitu k jejich napravení, fatálně se to ukazuje na středoškolském stupni, kdy výuku nedokončují kvůli reparátům (Bittnerová et al., 2011a). Učitelé se domnívají, že na vině selhávání romských žáků je sociokulturně znevýhodněné prostředí (srov. např. Smetáčková, 2017). Kombinace učitelského postoje, který je ovlivněn schématem CIKÁN, společně s vnímáním školy jako cizího prostředí romskými rodiči i žáky, vyústuje v sebenaplňující proroctví, a tudíž romské děti velmi zřídka nastupují do vyšších stupňů vzdělávání. O romských vysokoškolácích je ve společnosti hovořeno jako o romské elitě (Davidová et al., 2010), což přispívá k vytyčování další sociální hranice. Jako by bylo nemožné, když je člověk Romem, být běžným člověkem, společensky neakcentovaným, ne-problematizovaným. Komentáře DRUHÝCH¹³, zejména ne-Romů, které se týkají normality konkrétního jedince, jej vyčleňují mimo normu a činí člověka se statutem romského vysokoškoláka ne-normálním.

Přijetí identity žáka, resp. proškolní identity žáka, a s ní spojenou ambici následného vzdělávání je limitováno i specifickou ekonomickou strategií rodin v sociálním vyloučení. Obecně nezaměstnaní rodiče nepodporují děti ve studiu na středním stupni, protože sdílí schéma: KDYŽ JSI ROM, STEJNĚ PRÁCI NEDOSTANEŠ. Jsou přesvědčeni, že jediným dostupným zdrojem v rámci struktur státu jsou sociální dávky. Právě proto dávají před studiem přednost vyplácení dávek na pracovním úřadě a z krátkodobého ekonomického hlediska se jim to vyplatí. Žáci bez vybudované žakovské identity jsou rádi, že skončili s povinnou školní docházkou a nemusejí dál bojovat s negativní zpětnou vazbou školní kultury. A stejně jako jejich rodiče nepředpokládají, že by získali zaměstnání po získání maturitního vysvědčení. Vysokoškolsky vzdělaná informátorka (Sofie, Romka s vysokoškolským vzděláním, 2017) pocházející z romské komunity tvrdila, že pro Romy je perspektivní pouze vysokoškolské vzdělání – to ovšem znamená v případě Romů z vyloučených lokalit vysoký stupeň cílevědomosti.

¹³ DRUHÝ ve významu jiný než já, ego, též významný druhý, ke kterému se Já vztahuje. Skrz DRUHÉHO poznávám sebe, své limity, svůj společenský statut (Berger & Luckmann, 1999). JINÝ není DRUHÝ.

V našich výzkumech jsme se setkali nejen s rezignací romských žáků a jejich rodin. Zaznamenali jsme několik přístupů, jak zvládat nepřízeň života v sociálním vyloučení a jak navzdory všemu posilovat v dětech identitu žáka. Našli jsme strategie, které lze považovat za úspěšné. Za úspěch považujeme, když se dítě vzdělává v programu běžné základní školy, a dokonce se zde objevuje (rodičovská) ambice postoupit a absolvovat střední školu. Je to vždy zásluha práce rodičů na sebejistotě a sebedůvěře dítěte. Rodiče vytvářejí strategie, jak udržet dítě v identitě žáka. Nejen, že svými aktivitami potvrzují jeho žákovskou roli, ale také učitelé nedovolují na tuto roli rezignovat. Jejich strategií je nepřipustit, aby jedinou identitu, kterou škola vidí a vytváří v dítěti z romské rodiny, byla identita CIKÁNA/ROMA. Níže uvádíme rodičovské strategie.

- a) V první řadě jde o to, kontrolovat školu a nedovolit, aby polevila v akceptaci dítěte. Pokud se dítěti zhorší známka, tak se rodič zajímá, proč se tak děje. Viz v úvodu kapitoly příklad Přemysla, který je však sebevědomý a nebojí se jít do konfliktu. Vyjednávání se školou také znamená nebát se vyjednat si výjimky, pokud je to v zájmu dítěte. Jedná se o rodiče, kteří v komunikaci s majoritou dokážou jednat méně afektivně. Mění rétoriku, způsob, jak se o věcech vzdělávání hovoří, ale nenechávají se od učitele dostat do pasivní pozice. Uvedeným způsobem matka Alice odmítla veřejné ponižování sebe jako rodiče na rodičovských schůzkách, kdy se hovořilo o výsledcích dcery na veřejnosti. Ustála morální útok vyučujícího, když dceři vyjednala studijní podporu (viz níže). Jiná matka si obhájila, že dítě dopoledne nedala, protože se obávala neonacistického průvodu, ale odpoledne jej poslala na kroužek, když její obavy opadly (Bittnerová et al., 2011a).
- b) V druhé řadě je účinné vyhocené situace převádět na vtip, ukázat, jak k nedorozumění došlo a obrousit hrany konfliktní situaci. Matka Eva popisovala situaci, jak jí paní učitelka volala ze školy, že jí její dcera, která právě nastoupila do první třídy, vyhrožuje. Učitelka ji napomenula, protože si pískala, a ona/žákyně jí odvětila, ať si na ni nedovoluje, protože přijde strejda a rozseká ji sekyrou. Matka běžela do školy a vysvětlila paní učitelce, že je to nemocný člověk, který je invalidní, upoutaný na lůžku, nicméně říkal její dceři, ať se školy nebojí, že kdyby se něco stalo, tak to tam rozmlátí sekyrou. Ale určitě nemůže přijít ani nepřijde. Nakonec se obě zasmály (Eva, matka romské žákyně, 2009).

Příklad ukazuje sílu napětí a negativního očekávání všech zúčastněných, která provází děti nastupující do školy, a snahu rodiče tlak minimalizovat (Levínská, 2013).

c) Třetí strategie je ta, že rodič dokáže překonat všechna svá schémata vzhledem ke škole – tj. NEDEJ SE, ZLÁ UČITELKA, KTERÁ PO DÍTĚTI DUPE – a dokáže pro dítě reinterpretovat situaci ve smyslu, že „to učitelka dělá pro tvé dobro“ a nejde jí o to, PONÍŽIT DÍTĚ (Bittnerová et al., 2011a). Tato strategie vytváří prostor pro identifikaci dítěte s žákovskou rolí, které díky posilování ze strany rodiče dokáže lépe čelit frustracím, jež škola vyvolává. Jedná se opět o rodiče, kteří jsou přes úskalí, jež zažívají, seznámeni s kulturou školy a vědí, že vzdělání přináší sociální status.

Přijmout identitu žáka není pro romské dítě snadné právě proto, že charakteristiky, které si nese, ho ve škole identifikují prvoplánově jako Roma. Je vystaveno etnickému labelu (schematu CIKÁN), který ho handicapuje, a ono zpravidla následně podléhá. Nicméně podpora významných druhých může navzdory etnickému labelování přispět k ustanovení identity žáka.

Tenze mezi identitou žáka a identitou Roma (zde zvažovaná v kontextu školy) se ale netýká jen romského dítěte a jeho rodiny. Etnicita, jako dialogická kategorie, vstupuje i do instituce školy. Je registrována a zvýznamňována dalšími aktéry, kteří spoluutvářejí školní prostředí. Škola vytváří onen kontext, v jehož rámci romské děti nejsou s to dosáhnout na identitu žáka, na identitu, která je pro inkluzi klíčová.

4.2 *Reakce školy na příchod romských žáků a žákyň*

Kontexty, v nichž soupeří identita Roma s identitou žáka, lze vztáhnout k různým úrovním sociálního prostoru školy a skrze ně k různým aktérům: zde k rodičům a žákům z majority a k učitelům. Identita Roma připsaná dítěti mění skladbu žáků ve škole i vzdělávací ambice rodičů a učitelů (efekt *white flight* a *desegregace*). Vstupuje do komunikace v rámci prostředí konkrétní školy. Ovlivňuje přístup učitelů (*etnizace*), stejně jako provází vztahy ve vrstevnické skupině. Situace ve škole, v nichž soupeří identita Roma s identitou žáka, jsou právě těmi překážkami, které brání inkluzi.

White flight

Fenomén *white flight* je dlouhodobě popisován a v českých školách je přítomný (EUMC, 2006). Praxe je taková, že jakmile do školy či třídy dochází třetina a více romských dětí, čeští rodiče hledají vzdělání pro své děti na jiných školách, které jsou nespádové, a nevdají jim, že jsou vzdálenější od místa bydliště. Důvodem je představa, že na etnicky heterogenních základních školách klesá úroveň vzdělávání.¹⁴

Některé pokusy postavit vzdělávání na principech inkluze byly z části vyvolány ekonomickými faktory. Školy, v jejichž blízkosti se začaly rozrůstat sociálně vyloučené lokality, začaly ztrácet své ne-romské žáky. Podobně se tak dělo i v lokalitách na periferii, z nichž se obyvatelstvo stěhovalo do center. Problém vznikl s financováním periferních škol.

Případ, který jsme sledovali v našem terénu, byl Českou školní inspekcí hodnocen jako proinkluzivní. Přesto se zde opět objevil fenomén *white flight*. Informace, že do školy bude chodit větší počet dětí z romských rodin, se stala významným impulzem pro odchod ne-romských žáků. Nicméně impuls k obavám, že klesne úroveň vzdělání, rodičům dali sami učitelé, kteří jednali v kontextu schémat SEGREGACE JINÝCH a CIKÁN, tedy upírali identitu žáka dětem z romských rodin. Otec z majoritní společnosti zapsal dceru do první třídy do školy v jiném městě a jako důvod uvedl: „Tak jsem si řek, sem holku nedám. Když jsem se při zápisu zeptal ředitelky, jak že to teď tady bude, řekla mi, no vidíte sám, a pohled stočila k romským rodinám, které čekaly na zápis.“ (Karel, otec ne-romského žáka, 2015). V lokalitách, kde se stupňuje napětí mezi majoritou a minoritou navíc rodiče asociují i bezpečnost dětí (Doubek & Levínská, 2016; Vorlíček, 2017). Zejména majoritní rodiče artikulují, že se bojí fyzického násilí, kterému by mohly být jejich děti vystaveny.

Organizačně se přitom školy vždy snažily předejít odchodu svých žáků (Nekorjak, Suralová, & Vomastková, 2011). Z výzkumů však plyne, že vždy použily nějakou podobu interní SEGREGACE JINÝCH. Romské žáky buď zařadili do „romských tříd“, nebo je dokonce prostorově segregovali do jiných

¹⁴ Fenomén *white flight* se objevuje spolu s postsocialistickým vývojem v ČR. Například na jedné z pražských škol měli již v 90. letech 20. století ambici vytvořit otevřené vzdělávací prostředí, které by nabídlo kvalitní výuku dětem s různými vzdělanostními aspiracemi. Nicméně inovativní pokusy narazily na odmítavý postoj majority. V důsledku odporu se škola začala zaměřovat právě na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Stala se tzv. komunitní školou a byla chápána jako příklad dobré praxe. Podobně jako praktické školy zůstávala mimo životní svět majority (Bittnerová, 2005).

budov (Nekorjak, Suralová, & Vomastková, 2011) či jejich částí (Doubek & Levínská, 2013). Daná strategie však nepřesvědčila rodiče z majority a rozhořčila i rodiče romských žáků. Zejména romští rodiče, kteří jsou ambiciózní, chtějí pro své děti kvalitní vzdělání, podporují u svého dítěte identitu žáka a jsou s uvedeným sociálním jevem nespokojeni; stejně jako majorita sdílí přesvědčení, že v segregovaných školách je snižena úroveň vzdělávání.

White flight, který provází školy, v nichž se vzdělává vyšší počet romských žáků, má také vliv na učitelský sbor, který se v důsledku změn proměňuje. Ze škol s vyšším počtem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí odchází učitelé, pro které je IDENTITA ŽÁKA budována na základě školního výkonu a usilování o získání akademického vědění. Ve škole, kterou jsme sledovali, to znamenalo, že na druhém stupni přecházely děti nejen do víceletých gymnázií, ale i na druhý stupeň základní školy do jiného města, 17 km vzdáleného. Neodcházeli pouze žáci s výborným prospěchem, ale i děti průměrné (Radka, učitelka, 2010). Důvodem pro přestup žáků na jiné školy byl vysoký počet dětí z vyloučených lokalit, které dle učitelů zpomalovaly tempo výuky. Z důvodu nízkých vzdělávacích ambicí žáků odešla i naše informátorka, učitelka českého jazyka, na zdravotní lyceum, protože „chtěla opět opravdu učit český jazyk a literaturu“ (Radka, učitelka, 2010). Naopak učitelé, kteří na školách zůstávají, se deklarují jako experti na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí (srov. také Špaček, 2014).

Desegregační strategie

Některé školy dokáží překročit stín schématu SEGREGACE JINÝCH. Úspěšnou strategii desegregace zaznamenala ve svém výzkumu Obrovská (2016b). Popisuje praxi jednoho města. Obec, jako jediný zřizovatel škol v lokalitě, se rozhodla pro plošnou desegregaci. Žáky ze sociálně vyloučené lokality rozdělila do čtyř místních škol. Protože se jedná o prostorově izolovanou lokalitu s obtížnou dostupností jiných obcí, desegregace se daří. Obyvatelé města a okolních spádových lokalit jsou zasazeni do situace desegregace. Společné sdílení vytváří novou zkušenost a posiluje inkluzi.

Trend desegregace je v ČR stále na samém počátku a je otázkou jaké podoby nabude, navzdory tomu, že je formulována *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2013–2018). Na úrovni základního školství neexistuje výlučný princip spádovosti, rodiče mohou snadno přehlašovat své děti do škol dle svého výběru. Možnost volby školy posiluje princip sociální

segregace (schéma SEGREGACE JINÝCH) ve školství a vzhledem k tomu, že je žák komoditou, tak se školy uvedenému trendu nebrání a přijímají „neproblémové“, „cizí“ žáky. Nicméně zavedením principu výlučné spádovosti nelze vyřešit problém *white flight*, protože spádovost lze obejít přestěhováním se na vhodnou adresu či vznikem soukromých škol. Navíc školy, jejichž spádovým územím jsou vyloučené lokality, a priority propojí prostorovou a sociální SEGREGACI JINÝCH. V souladu s výzkumy Obrovské (2016b) by tedy výlučná spádovost nebyla komplexním řešením desegregace v případě škol v blízkosti vyloučených lokalit, do nichž by automaticky přicházely děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V současné době se zvyšuje tlak na vznik soukromých škol, kterému se však MŠMT brání. Jarkovská (2018) v této souvislosti upozorňuje na rodičovské strategie, které v důsledku podpoří segregaci ve školství. Ambice reprodukovat kulturní kapitál může souviset i s postojem, že rodiče nebudou chtít dávat děti do škol, kde jsou žáci, kteří potřebují podpůrná opatření. Objevují se obavy se z autistických dětí, z těch, jejichž inteligence je hraniční, tj. mají diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, a také právě z romských dětí. Prezence uvedených obav v médiích lze považovat za populistické snahy některých politiků, protože prakticky je hromadný vznik soukromých škol závislý na ochotě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy podporovat a akreditovat soukromé školy. Nehledě na to, že se jedná o poměrně komplikovaný a zdlouhavý proces. V ČR zatím nebyla založena soukromá ne-romská základní škola, která by řešila problém *white flight* na lokální úrovni. Nicméně na sousedním Slovensku byla ve výzkumu zaznamenána (Vorlíček, 2016).

Strašák inkluze vyvolal představu, že se školy stanou „romskými“ a jejich úroveň proto klesne. Nicméně etnická skladba v ČR a prostorová koncentrace dětí z etnických minorit reálně vylučuje náhlou změnu etnické skladby školy v oblasti, kde nežije romská komunita. Většina romských žáků je vzdělávána v desegregovaných školách (viz výše). Jejich zkušenost je pro proces inkluze významná, protože vzhledem k tomu, že patří k viditelné menšině, zažívají jiné zacházení od pedagogů i spolužáků.

Přístup pedagogů k jednotlivým žákům

Přístup pedagoga k dítěti je bezesporu významný. Výzkumy dokládají, že učitelé si někdy nasazují „etnické brýle“. Společnost, která vyrostla v kontextu nacionalismu (ideologii 19. a 20. století, která vybudovala národní státy, viz Gellner, 1993), nedokáže zapomenout na etnické/národní členění světa.

V etnické kategorizaci (Eriksen, 2008) spojila Romy se schématem CIKÁN, a proto pedagogové přistupují k romským dětem odlišně. Rozdíl nespočívá jen v neakceptaci jejich žákovské identity (viz výše). Vorlíček (2017) popisuje strategii učitelky, která přímo při vyučování tematizuje romské žáky jako odlišné, kterým se musí zvlášť věnovat (schéma SEGREGACE JINÝCH). Podobnou zkušenost máme i z vlastního výzkumu. Romská středoškolačka získala finanční podporu studia kvůli ekonomické situaci své rodiny, dotaci využila pro doučování. Její učitelka ale vystupovala proti této pozitivní diskriminaci a zdůrazňovala, že doučování nemá dlouhodobý efekt: „Nepřijde Vám to nespravedlivé, že Vaše dcera dostává podporu a jiné děti ne? A stejně to zlepšení je jen dočasné, ona nedokáže mít ten nadhled“ (Alice, matka romské žákyně, 2017). Přestože nemůžeme tvrdit, že uvedené příklady převažují, narušují princip inkluze v jeho samotném základě a mohou ohrozit vzdělávací trajektorii žáků a utvrzovat je jak v platnosti schématu CIKÁN, tak schématu SEGREGACE JINÝCH.

Dalším problémem na straně pedagogů je etnizace chování žáků (Smetáčková, 2017). Děje se tak bez ohledu na to, zda je škola inkluzivní, či nikoliv. Obrovská (2016b) popisuje, že učitelé mají tendenci protiškolní chování romských dětí dávat bezprostředně do souvislosti s jejich etnicitou (schéma CIKÁN). Tedy například skutečnost, že se u romských žákyně na druhém stupni zvyšuje zájem o vlastní sexualitu, dávají do souvislosti s předčasným dospíváním u Romů a neuvědomují si fakt, že tyto dívky díky odkladu školní docházky a opakování ročníku jsou starší, a tedy zájem o sexualitu může souviset s jejich psychickým vývojem. Podobně Obrovská uvádí (2016b), že ve sledované inkluzivní škole učitele ovlivňoval stereotyp o muzikálnosti Romů. V hudebních soutěžích proto školu reprezentují vždy romští žáci, přestože by o to měly zájem i jiné děti.

Posledním problémem na straně učitelů je, že někdy neumějí úspěšně řešit diskriminační chování žáků. Bud' nedokážou rozpoznat příčiny a důsledky chování žáků, nebo nemají nástroje, jak by posílili soudržnost kolektivu či respekt k individualitě jedince. Vorlíček (2017) uvádí příklad učitelky, která v podstatě jen s lítostí přihlíží postupné exkluzi žáka: přestože vidí, že etnicita, a zejména sociální vyloučení žáka stigmatizuje, její strategie jsou neúčinné. (Chce-li ho fyzicky začlenit do konkrétní skupiny, děti volají: „My ho nechceme.“) Jiný Vorlíčkův případ hovoří o žákovi, kterému nebyla ze strany školy poskytnuta podpora, a proto se se spolužáky pere a vyhýbá se školní

docházce. Jeho chování je identifikováno jako „protiškolní“ a je opět etnizováno. Dochází k synergii neúspěchu a mainstreamem sdílenému schématu HLOUPÝ CIKÁN, tedy neúspěšný romský žák je zákonitě neúspěšný, protože je obecně známo, že ROMOVÉ/CIKÁNI JSOU HLOUPÍ (Bittnerová et al., 2011a).

Etnicita jako faktor vyjednávání pozic ve třídě

Jak vyplývá z výše uvedeného, etnicita (schéma CIKÁN) jako faktor vyjednávání pozic ve třídě vstupuje i do vrstevnické skupiny. Stereotypy majoritní společnosti se promítají do jednání dětí v třídních kolektivech. Vorlíček (2016, 2017) ve svém *multiside*¹⁵ výzkumu škol s romskými žáky dospívá k závěru, že v inkluzivních školách je etnicita jako sociální kategorie spíše nevýznamná. Výzkumy v desegregované škole (Obrovská, 2016b) předchozí závěr upřesňují. Inkluzi dávají do souvislosti s faktorem proškolního chování žáků. Romští žáci nemají problémy s integrací do školního kolektivu tehdy, když oni sami jsou školně úspěšní, plní nároky školy, přijímají školní kulturu a jsou oceňováni ze strany učitele stejně jako ostatní žáci. Jen romské děti s identitou žáka jsou sociálně akceptovatelné v rámci vrstevnické skupiny. Opět se ukazuje, jak je IDENTITA ŽÁKA v rámci vzdělávací trajektorie a pozitivní zkušenosti romských dětí z vyloučených lokalit se školou důležitá. Je budována na součinnosti rodičovského, učitelského a vrstevnického přijetí, resp. potvrzení či identifikace.

Se schématem CIKÁN se však i školně úspěšné romské dítě navzdory své identitě žáka setkává. Děje se tak prvně v okamžiku, kdy opouští třídu a vychází na chodbu školy. Tehdy se jeho individuální IDENTITA ŽÁKA ztrácí a slyší, že je pro ostatní zase CIKÁNEM. Takto se svým romstvím potýkala romská středoškolačka oboru kosmetička, když usilovala o místo praktikantky v salónu krásy. V salónu váhali, zda se jim tam bude její „image“ hodit (Alice, matka romské žákyně, 2017; srov. též Obrovská, 2016b). Druhá situace, kdy je žák opět konfrontován se svým romstvím, souvisí s vyjednáváním sociální hierarchie uvnitř třídního kolektivu. Dobírat si spolužáka např. „jak to máte s vodou tam u vás v ghettu“ (Sára, matka romského žáka, 2016) rozhodně nezvyšuje prestiž žáka z vyloučené lokality, zatímco pro žáka z majority to znamená odstranění sociálního konkurenta. Dítě se tak v kontextu vyjednávání pozic ve třídě

¹⁵ Vorlíček definuje svůj výzkum jako *multiside*. Jedná se o metodologický přístup k výzkumnému problému, který navrhl George E. Marcus (1995). Jev, který autor sleduje, se vytváří na více místech zároveň. Proto výzkumným terénem Radka Vorlíčka (2017) není jen jedna škola, ale více škol, kde se vzdělávají romští žáci.

stává CIKÁNEM a jeho individualita ztrácí na významu. K překonání překážky ztráty osobní identity mu může pomoci pouze jeho vlastní sociální inteligence (za předpokladu, že učitel vytváří antidiskriminační prostředí), která mu pomáhá k rychlé integraci. Např. v našem výzkumu jsme zaznamenali proměnu postavení žákyně v rámci třídního kolektivu. Zatímco na prvním stupni se dívka spíše spolužáků stranila, na druhém stupni se stala důvěrníci a rádkyní spolužaček v oblasti vztahů, čímž si získala velký respekt. Jak řekla její matka: „Náhle vyrostla.“ (Alice, matka romské žákyně, 2017; srov. též Obrovská, 2016b). Vorlíček (2017) upozorňuje na aspekt socioekonomických charakteristik žáka, které jsou významnější než charakteristiky etnické. S tím může souviset problém distanciacie u Romů (Doubek, 2013). Někdy samy romské děti upozorňují na problémovost svých romských spolužáků, např. proto že jsou chudší, že bydlí na špatné adrese atd. Kopírují sice strategie, které užívají jejich rodiče, ale v kontextu společnosti usilující o inkluzi uvedené postoje působí přesně naopak.

5 Závěr

Ne-inkluzivní škola, která je založená na schématu SEGREGACE JINÝCH, nemá nástroje, jak přijmout romské dítě v jeho identitě žáka a jejím typickým projevem je přesun romských dětí do praktických a komunitních škol a opakování ročníků. Z hlediska konstrukce identity vytváří škola identitu NEÚSPĚŠNÉHO ROMA, která je v synergii s majoritním schématem HLOUPÝ CIKÁN. Cestu k společnému vzdělávání otevírá přijetí romských dětí jako žáků a jejich podporování ve vytváření žákovské identity.

Škola ale není rozhodně zodpovědná sama. Je institucí majoritní společnosti, jejímž cílem je sociální reprodukce, v tom smyslu je v ní přítomna i reprodukce sociální nerovnosti, byť se v ní skrývá i příslib vzestupné sociální mobility. V tomto směru tedy škola odpovídá představě o sociálním řádu ve společnosti a tezi moderní společnosti o trvale udržitelném rozvoji. IDENTITA ŽÁKA je předstupněm identity moderního disciplinovaného občana. Jestliže jsou Romové často zpochybňováni jako občané, členové společnosti (schéma CIKÁN), dochází i k problematizování IDENTITY ŽÁKA jejich dětí.

Objevují se situace, kdy dochází k vyjednání IDENTITY ŽÁKA u romského dítěte. Děje se tak jednak na základě cílené proškolní strategie rodičů, nebo právě ve školách, které jdou cestou inkluze. Přičemž větší váha redefinice romského dítěte jako žáka významně spočívá na interpretaci romského žáka jako školně úspěšného, resp. školně konformního, a to ze strany školy, spolužáků

i rodičů. Strategie redefinice romského dítěe coby žáka zůstává stále exkluzivní (zřídka) a schéma HLOUPÝ CIKÁN může vyjednávání identity žáka u romského dítěe zvrátit a evokovat schéma SEGREGACE JINÝCH. Je potřeba si uvědomit, že podstata inkluze nespočívá v sledování výkonově měřeného potenciálu dítěe, ale právě ve strategii přijetí a potvrzování dítěe v jeho žákovské roli, a to v horizontech, na něž dosáhne.

Limitou procesů přijetí a podpory je prostředí mimo instituci školní třídy. Širší společnost nadále sdílí schémata CIKÁN, SEGREGACE JINÝCH, s nimiž se dítěe potýká na jiné úrovni a poté se bude potýkat i v době, až se stane dospělým.

Bariéry v inkluzi vidíme v schématech přítomných v české společnosti, v ulpívání školy na principu výsostně rovnostářské instituce, pojetí školy jako výsostně výkonové instituce. Je ale těžké proti těmto rámcům bojovat, když liberální společnost hovoří o rovných šancích a osobním nasazení, které přináší zisky. Rétorika neoliberální společnosti pak nutně musí vést k schismatu ve školství v podobě dvou konceptů státní inkluzivní školy a soukromé výběrové školy. V řadě ohledů schismatický trend ve školství potvrdí prosazující se strukturu společnosti, v níž se mísí totalitní dědictví s neoliberalismem a která postrádá občanskou otevřenost a odpovědnost. Je tak bržděna cesta k rozvoji individuální zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za společnost. Progresivnímu ideálu sociálního rozvoje společnosti, který je prognostikován právě skrze inkluzivní vzdělávání, se tak přibližujeme velmi pomalu.

Literatura

- Agentura pro sociální začleňování. (2018). *Vzdělávání*. Dostupné z <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives. Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 66–78.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27, 99–104.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK.
- Berzin, C., & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages: les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 2008/1(25), 91–101.
- Bittnerová, D. (2005). Základní školy – startovní čára. In Pražská skupina školní etnografie, *Profi-volba z deváté třídy* (s. 13–24). Praha: PedF UK.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011a). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.

- Bittnerová D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011b). Stigma ve škole. *Pedagogický časopis (Journal of Pedagogy)*, 2(1), 11–28.
- Bomey, M.-J. (1995). La notion d'élève « en difficulté ». *Les cahiers de Beaumont*, 69/70(95), 109–110.
- Bouvier, G & Niel, X. (2010). *Les discriminations liées au handicap et à la santé*. Enquêtes et études démographiques. INSEE Première, 1308. Dostupné z <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1280906>
- Čada, K. (2015). Romští žáci v předškolním vzdělání. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 27–37). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. Dostupné z http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf
- Davidová, E., & Uherek, Z. (2014). *Romové v československé a české společnosti v letech 1945–2012: národnostní struktura, specifika romské rodiny a migrací*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Davidová, E. (Ed.). (2010). *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton.
- Doubek, D. (2013). Záhada distanciacie. In Bittnerová, D. (Ed.), *Etnické komunity: Romové* (s. 19–31). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Doubek, D., & Levínská, M. (2013). Schemata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách. *Studia paedagogica*, 18(1), 77–96.
- Doubek, D., & Levínská, M. (2016). Příběh jednoho neuskutečněného projektu: Pokus o vícehlasou narativní rekonstrukci politického konfliktu. *Biograf: časopis pro biografickou a reflexivní sociologii*, 2016(63–64), 3–44.
- Doubek, D., Levínská, M., & Bittnerová, D. (2015a). Roma as the Others. *Intercultural Education*, 26(2), 131–152.
- Doubek, D., Levínská, M., & Bittnerová, D. (2015b). *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Ebersold, S., & Detraux, J. (2013). Sclarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European journal of Disability Research*, 7(2), 102–115.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71–83.
- Eriksen, T. H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál.
- EUMC. (2006). *Roma and travellers in public education. An overview of the situation in the EU member states*. Dostupné z <http://fra.europa.eu/en/publication/2006/roma-and-travellers-public-education>
- Fónadová, L. (2014). *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova Univerzita.
- GAC, spol. s.r.o. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Dostupné z www.msmt.cz/file/1627_1_1
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès.
- Gellner, A. (1993). *Národy a nacionalismus*. Praha: Hřibál.
- Goffman, E. (1963). *Stigmaty. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Ed de Minuit.
- Hadj Moussová, Z. (2009). Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In D. Bittnerová (Ed.), *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM – Středisek integrace menšin* (s. 24–76). Praha: Ermat Praha, s.r.o.

- Hříbková, L. (1995). Stát se žákem. In Pražská skupina školní etnografie, 1. až 8. třída. *Žák v měnících se podmínkách současné školy* (s. 273–298). Dostupné z <http://kps.pedf.cuni.cz/pse/pdf/tridy/1/7hribkov.pdf>
- Hůle, D., Bolf, Š., Lábusová, A., Steiner, J., & Zubrický, J. (2005). *Výzkum: Monitoring efektivity přípravných ročníků*. Dostupné z http://demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=32
- Jarkovská, L. (2018). Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? *Sociální pedagogika* 6(1), 47–57.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
- Kouba, P. (2014). *Exodus bez Mojžíše: romská emigrace jako politický problém*. Praha: Filosofia.
- Kučera, M. (1992). *Školní etnografie. Přehled problematiky*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kučera, M. (2004). Závěr: jiná generace. In Pražská skupina školní etnografie, *Čeští žáci po deseti letech* (s. 233–241). Praha: PedF UK.
- Lakoff, G. (1990). *Women, fire, dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme du paradigme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 139–152.
- Le Laidier, S., & Prouchandy, P. (2012). *La scolarisation des jeunes handicapés. Note d'information, 12.10*. Dostupné z http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/58/4/DEPP-NI-2012-10-scolarisation-jeunes-handicapes_214584.pdf
- Levínská, M. (2013). Možnosti zvládnání interkulturní komunikace: Příklad českých Romů na české škole. In Bittnerová, D. (Ed.), *Etnické komunity: Romové* (s. 113–132). Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Levínská, M., Bittnerová, D., & Doubek, D. (2017). *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, 95–117.
- MŠMT. (2013-2018). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- MŠMT. (1990). *Světová deklarace vzdělání pro všechny: Uspokojení základních vzdělávacích potřeb*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
- MŠMT. (2016). *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39658/>
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013. (2018). Databáze strategií: Portál strategických dokumentů v ČR Dostupné z <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=download>
- Nekorjak, M., Souralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis / Czech sociological review*, 47(4), 657–680.

- Němec, J. (2005). *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novák, J. (2. 4. 2013). S nálepkou do života. Speciální školky v Česku zůstanou. *Aktuálně.cz*. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/s-nalepkou-do-zivota-specialni-skolky-v-cesku-zustanou/r~i:article:775029/>
- Obrovská, J. (2016a). Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 52(1), 53–78.
- Obrovská, J. (2016b). *Rituály s těmi druhými: Etnografie etnicity a etnizací v desegregované školní třídě* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita.
- OBSE: Úřad pro demokratické instituce a lidská práva. (2012). *Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro romské děti. Hodnotící zpráva z návštěvy České republiky*. Varšava: OSCE a ODIHR. Dostupné z <https://www.osce.org/cs/odihr/99767?download=true>
- OECD. (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- OSN. (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. New York: OSN.
- OSN. (1994). *Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York: OSN.
- Pedagogické.info. (2016). *Prohlášení ze Salamanky (Salamanka statement) a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami*. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky-akcni-ramec-pro.html>
- Plaisance, E. (1999). Education spéciale ou intégration scolaire des enfants handicapés? Comment les mots font les choses. In *Actes du colloque du Centre interdisciplinaire sur l'enfant, Les surprises du CIEN dans les économies de l'enfant* (s. 37–42). Paris: Institut du champ freudien.
- Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smetáčková, I. (2017). Vzdělávání romských dívek a chlapců na 1. stupni ZŠ z učitelské perspektivy. *Speciální pedagogika*, 27(1), 31–44.
- Sticker, H.-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Strauss, C., & Quinn, N. (2001). *A cognitive theory of cultural meaning*. New York: Cambridge University Press.
- Syrovátková, N. (2015). *Vyprávění rodičů dětem o škole ve vyloučených lokalitách* (Bakalářská práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Špaček, B. (2014). *Třída 8. A*. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10719503009-trida-8-a/>
- Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Tadema, A. C., Vlaskamp, C., & Ruissenars, W. (2008). Implementation of a program for students with profound intellectual and multiple disabilities in schools: Three case studies. *ETDD* 43, 529–540.
- Uherek, Z. (2007). Romské migrace ze Slovenska v kontextu evropských migračních trendů. *Sociologický časopis / Czech sociological review*, 43(4), 747–774.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar: l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *L'éducation inclusive*. Dostupné z <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/>
- Úřad vlády České republiky. (2017). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016*. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/>
- Úřad vlády České republiky. (2013). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2012*. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Valachová, K. (2016). *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf
- Vergnaud, G. (2004). Un cadre général en guise d'introduction, *La nouvelle revue de l'AI*, 27, 7–13.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882–1990*. Paris: A. Colin.
- Viktorová, I. (2004). Představy o budoucnosti. In *Pražská skupina školní etnografie, Čeští žáci po deseti letech* (s. 148–169). Praha: PedF UK.
- Vláda ČR. Rada vlády pro národnostní menšiny (2009–2018). *Usnesení vlády České republiky k Romům*. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/usneseni-vlady-ceske-republiky-k-romum-1425/>
- Vorlíček, R. (2017). *Sociální dynamika a interetnické vztahy v prostředí základních škol* (Disertační práce). Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Vorlíček, R. (2016). Vy jste nahoře a vy dole. *Lidé města*, 18(3), 441–462. Dostupné z <http://www.lidemesta.cz/archiv/cisla/18,-2016,-3/%E2%80%9Evy-jste-dole,-my-nahore%21%E2%80%9C-socialni-a-etnicke-hranice-v-zakladni-skole.html>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31.8. 2017. (2016). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol. (2012). Dostupné z https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/DISKRIMINACE/Vyzkum/Vyzkum_skoly-zprava.pdf
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report by the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

- WHO (1980). *International classification of impairment, disability and handicap*. Geneva: ICIDH-WHO/OMS.
- Woods, P. (1986). *Insides school. Ethnography in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- World Education forum 2015*. (2015). Dostupné z <http://webarchive.unesco.org/20160930040522/http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona č. 82/2015 Sb. s vyznačením změn. (2015). Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. (2016). Dostupné z: <http://www.socr.cz/file/3593/sb0068-2016.pdf>

Limits of the inclusion in education of Roma children in the Czech Republic. Struggle for pupil's identity

Abstract: The paper discusses the limits of inclusion in the education of Roma children within the Czech educational system. The first part focuses on the definition of inclusion. We use the UNESCO definition and characterize the ideological development of a pedagogical approach to people who are identified as needing support in education. The following part provides an overview of the education of Roma in the Czech Republic and presents selected strategies and measures aimed at promoting equal access to education. The aim of the research section is to find, through analysis of research results, the limits of inclusion in the context of Roma minority education. The methodological contribution is based on Glaser's approach to grounded theory, school ethnography methods, and the theory of cultural models based on cognitive anthropology. Glaser asserts that all information can be considered as data when searching for a theory. On the basis of this assertion, the data obtained by the team Bittnerová, Doubek, Levínská during own ethnographic research, the data from student's theses and scientific outputs or other researchers in the area of minority education were analysed and conceptualized and discussed. The paper shows what happens when a Roma pupil enters the education system, how the school environment responds to it, and what opportunities pupils and parents have when establishing the pupil's identity. We have identified situations where the recognition of the pupil's identity is negotiated. It turns out that recognizing the pupil's identity is crucial and that it is of key importance that both the parents and the child seek such recognition.

Keywords: inclusion, school ethnography, Roma education, ethnicity, cultural models

Autoři

prof. PhDr. Magdalena Kohout Diaz, Université de Bordeaux, LACES EA 74 37, ESPE d'Aquitaine 49, rue de l'École Normale - B.P. 219, 33 021 Bordeaux Cedex, Francie, e-mail: magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr

PhDr. Dana Bittnerová, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Společensko-vědní modul, U Kříže 8, 158 00 Praha 5 Jinonice, email: dana.bittnerova@seznam.cz

Markéta Levínská, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové 3, e-mail: marketa.levinska@uhk.cz

Tabulka 1

Přehledová tabulka diskutovaných výzkumných projektů

Autor výzkumu	Bittnerová, Doubek, Levínská (např. 2011a)	Fónadová (2014)	Nekorjak, Souralová, & Vomastková (2011)	Obrovská (2016a,b)	Smetáčková (2017)	Syrovátková (2015)	Vorlíček (2016, 2017)
Téma	Kulturní modely ve vzdělávání ve vyloučeních lokalitách	Reprodukce sociální nerovnosti a sociální mobilita	Reprodukce etnický segregovaných škol v sousedství vyloučeních lokalit	Interakční rituály v segregované škole/trídě	Sociální nerovnost ve vzdělávání	Spolupráce rodiny a školy	Sociální integrace v etnicky smíšených školách
Klíčová teze	Diskontinuita ve vzdělávání v narativu romských rodin; škola jako místo, kde Rom zažívá své romství	Sociální mobilita jako důsledek nestandardních individuálních strategií a institucionálních příležitostí	Etnicky segmentovaný lokální vzdělávací trh	Etnizace jednaní romských žáků	Etnicita v rámci školy vystupuje ambivalentně v závislosti na dosahování pedagogických cílů	Absence narativu o škole v rámci rodiny nepodporuje vztah žáků ke vzdělávání	Prostorová exkluze marginalizovaných
Epistemologie	Kognitivní antropologie, teorie kulturních modelů	Systémová a kulturologická explanace	Marketizace vzdělání	Sociální interakcionismus, konstruktivismus	Intersekcionalita v oblasti přístupu ke vzdělávání; etnické a genderové a stereotypy	Narativní psychologie	Sociální interakcionismus

Autor výzkumu	Bittnerová, Doubek, Levínská (např. 2011a)	Fónadová (2014)	Nekorjak, Souralová, & Vomastková (2011)	Obrovská (2016a,b)	Smetáčková (2017)	Syrovátková (2015)	Vorlíček (2016, 2017)
Terén	Vyloučené lokality; rodiče, učitelé, žáci/děti, pomáhající profese, veřejná správa	Sociálně úspěšní Romové	Dvě, resp. čtyři základní školy u vyloučené lokality; žáci, učitelé, rodiče, pomáhající profese (NNO), veřejná správa	Desegregovaná škola; žáci, učitelé, pracovníci školy, lokální správa	Tři etnicky smíšené školy; žáci, učitelé, management školy	Vyloučená lokalita, tři romské rodiny	12 etnicky smíšených škol na Slovensku v České republice; žáci, učitelé, management školy
Datum výzkumu	2008–2016	2010–2011	2009–2010	2013–2014	2014–2015	Asi 2014	2015–2016
Metodologie	Longitudinální zúčastněné pozorování ve vyloučené lokalitě, neformální rozhovory, focus group	Hlubkové rozhovory	Stacionární výzkum, zúčastněné pozorování, rozhovory, skupinové diskuse, analýza dokumentů	Stacionární výzkum, zúčastněné pozorování ve třídě, neformální rozhovory, analýza dokumentů	Zúčastněné a strukturované pozorování, neformální a polostrukturované rozhovory, analýza dokumentu, dotazník	Rozhovory, skupinový rozhovor	Multisite výzkum, zúčastněné pozorování, neformální rozhovory