

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

**Analýza etnické segregace na základních školách
v Jirkově**

Kristýna Kubíčková

Plzeň 2012

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

Bakalářská práce

**Analýza etnické segregace na základních školách
v Jirkově**

Kristýna Kubičková

Vedoucí práce:

Mgr. Tomáš Hirt, Ph.D.

Katedra antropologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2012

.....

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Tomáši Hirtovi, Ph.D. za velkou trpělivost a hlavně cenné rady, které mi poskytl.

Obsah

1	ÚVOD	1
2	KONCEPTY A TEORIE	3
	2.1 Teoretická východiska	3
	2.1.1 Etnicita	3
	2.1.2 Urbánní prostor	4
	2.1.3 Marketizace vzdělávání.....	5
	2.1.4 Sociální vyloučení	6
	2.2 Interpretační rámec	8
3	METODOLOGIE	9
	3.1 Sběr dat a omezení výzkumu	9
	3.1.1 Rozhovory	11
	3.1.2 Analýza dokumentů.....	12
4	TERMINOLOGIE	13
	4.1 Rom/Cigán/Cikán	13
	4.2 Přípravná třída a sociálně znevýhodněné dítě	13
	4.3 „Romská“ škola	15
5	ANALÝZA ŠKOLNÍ ETNICKÉ SEGREGACE V JIRKOVĚ	18
	5.1 Prostorová dimenze	18
	5.1.1 Město Jirkov a jeho obyvatelstvo	18
	5.1.2 Jirkovské školy ve vztahu k prostoru	19

5.1.3 Spádové obvody	21
5.2 Institucionální dimenze	22
5.2.1 Strategie města	22
5.2.2 Strategie škol	23
5.3 Dimenze strategie aktérů	26
6 ROZŘAZENÍ ŽÁKŮ DO PRVNÍCH TŘÍD V JIRKOVĚ	30
7 ZÁVĚR	32
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	34
9 RESUMÉ	37
10 PŘÍLOHY	39

1 ÚVOD

Česká republika se v posledních letech potýká s rostoucí sociální a prostorovou nerovností. V souvislosti s tímto fenoménem tak můžeme hovořit o sociálně vyloučených lokalitách, které se stávají předmětem zájmu státních orgánů i lokálních organizací. Jedním z nástrojů proti sociálnímu vyloučení je dle dokumentů vlády i inklusivní vzdělávání, pomocí něhož by se mělo omezit zbytečnému selektování a neúspěšnosti dětí ze sociálně vyloučených lokalit na základních školách.

Od devadesátých let je možné sledovat u části základních škol, které sousedí s vyloučenými lokalitami, postupnou změnu etnické skladby jejich žáků. Kvůli těmto segregačním tendencím se Česká republika a její vzdělávací systém staly terčem kritiky, která tento problém vidí jako důsledek diskriminačních praktik vůči Romům. Hlavní bod této kritiky se týkal zařazování zvýšeného počtu romských dětí do zvláštních škol (dnes označovány jako základní praktické školy), tedy školy poskytující nižší vzdělávací standard (Nekorjak et al. 2011: 658).

V mé bakalářské práci jsem se zaměřila na město Jirkov. Zde bylo mým cílem analyzovat etnickou segregaci na základních školách. Pokusila jsem se objasnit strategie a taktiky, které využívají základní školy při získávání „svých“ žáků. Dále mne zajímaly mechanismy a taktiky města při rozdělování spádovosti škol. Okrajovým bodem byla analýza strategií při rozřazování dětí do prvních tříd. Rovněž mne zajímaly i jazykové kategorie referující k etnicitě, které používali respondenti.

Výběr konkrétního tématu bakalářské práce pro mne nebyl jednoduchý. Ovšem od počátku jsem se chtěla pokusit o terénní výzkum a vyvarovat se „pouhé kompilaci“¹. Jsem si vědoma, že toto rozhodnutí může mít mnohá úskalí, protože se samozřejmě nevyhnu mnoha

¹ Uvozovky jsou zde zcela záměrně. Rozhodně není mým úmyslem tento žánr nijak očernit.

začátečnickým chybám a nezastírám, že jako studentka třetího ročníků bakalářského studia začátečníkem nepochybně jsem. Město Jirkov jsem si zvolila pro svou analýzu, protože bylo dlouho mým bydlištěm. Téma školství, jsem si vybrala kvůli snadnému vstupu do terénu. Jednak jsem na jedné ze škol studovala a jednak jeden z rodinných příslušníků na zdejší škole pracuje. Což, jak si uvědomuji, má své klady i zápory.

Jako prameny mi sloužily antropologické knihy o teorii městského prostoru a o teorii etnicity. Ty mi pomohly při pochopení obecného rámce dané problematiky. Při bližším analyzování terénu jsem použila texty z odborných časopisů a knih. Rovněž jsem využila i internetové zdroje, především kvůli aktuálnosti vyhlášek a dokumentů státních orgánů, místní samosprávy a dalších institucí.

2 KONCEPTY A TEORIE

Ráda bych uvedla, z jakých teorií jsem při výzkumu vycházela. Dále popíši interpretační rámec zkoumaného problému.

2.1 Teoretická východiska

Při obecném nazírání na věc mi byly užitečné teorie prostoru a etnicity. U podrobnějšího analyzování jsem využila například marketizaci vzdělávání a sociální vyloučení.

2.1.1 Etnicita

Jelikož je etnicita ústředním tématem v mé práci, ráda bych tento pojem vysvětlila a objasnila.

Etnicita je sociální konstrukce, soubor představ. Lidé se více méně dělí vědomě na skupiny, které se od sebe liší způsobem života, kulturou, jazykem, náboženstvím či fyzickým vzhledem. Fyziognomická podobnost často milně odkazuje ke kulturní podobnosti. Etnicita je ale záležitostí kulturní, ne biologickou a antropologické zkoumání by se nemělo nechat strhnout těmito lidovými modely.

Dle Thomase Hyllanda Eriksena je etnicita aspekt sociálního vztahu mezi jedinci, kteří považují sami sebe jako kulturně odlišné od členů jiných skupin, s nimiž mají pravidelné interakce (Eriksen 2002: 12). Daní aktéři mezi sebou vytvářejí etnické hranice dle určitého klíče. Tyto hranice jsou vytvářeny symbolicky a libovolně. „Etnicita je tedy relační a také situační: etnický charakter sociální interakce je tudíž závislý na dané situaci. Jinými slovy-etnicita není přirozenou a permanentní kvalitou“ (Eriksen 2007: 105).

Jelikož mají etnické hranice převážně symbolický charakter, který se odráží v jazyce, snažila jsem se s kategoriemi, které používali respondenti při interview, pracovat. V souvislosti s Cikány/ne-Cikány či Romy/ne-Romy (užití termínů objasním později) se rovněž ustanovuje

etnická hranice. I když, jak již bylo uvedeno výše, jde o konvenci. Snažila jsem se tedy zjistit, pomocí analýzy jazykových kategorií, jak jsou tyto etnické hranice ustanoveny v souvislosti se základními školami v Jirkově.

2.1.2 Urbánní prostor

Antropologické bádání se přesunulo z exotických zemí do center měst, a tak došlo k rozvoji sub-disciplíny – urbánní antropologie. Dle Ulfa Hannerze se urbánní antropologie mohla stát novým jádrem moderní komparativní antropologie (Hannerz 1980: 2). Pojmové či materiální dimenze prostoru jsou stěžejní pro re/produkci společenského života.

Setha M. Low a Denise Lawrence-Zúñiga uvádějí k tomuto tématu ve svém sborníku „Locating culture“ šest tematických kategorií, přičemž pro tuto práci je nejdůležitější kategorie „prostorové taktiky“. Prostor je zde chápán jako nástroj moci a sociální kontroly. Má být sice neutrální, avšak skrývá svou roli při udržení sociálního systému (Low a Lawrence-Zuniga 2003: 30). Lefebvre toto označuje jako „iluzi transparentnosti“ (Lefebvre 1991: 28 in Low a Lawrence-Zuniga 2003: 30).

Dimenzi prostoru můžeme nalézt v mnoha oblastech. Už jen lokalita bydliště je i pro laika jedním z mnoha vodítek pro zjištění socioekonomického statusu zdejších obyvatel. V každém městě existují „lepší a horší“ čtvrti. Podobné chápání prostoru platí i ve vztahu k vzdělávacím institucím.

Například výzkumný tým Ivana Gabala došel k závěru, že spolu souvisí prostorová segregace a segregační tendence ve vzdělávacích institucích (GAC 2006a). Vzdělávací systém je tedy součástí mechanismů, které se týkají sociální exkluze. Pokud se škola nalézá v blízkosti sociálně romské vyloučené lokality, je zde předpoklad, že bude navštěvována dětmi, kde Romové tvoří vyšší podíl z celkového počtu. Tato škola je, ať už základní či praktická, označena jako „romská“ škola (Nekorjak et al. 2011: 660-661).

I v případě mého výzkumu v Jirkově byly některé školy chápány mnohými respondenty jako „romské/cikánské“. Jak uvedu později, školy mají své nástroje pro udržení tohoto statusu a umí z něj profitovat.

2.1.3 Marketizace vzdělávání

V mnoha zemích docházelo v osmdesátých a devadesátých letech k marketizaci vzdělávání. Hlavní inspirací byla reforma britského školství. Cílem bylo posílení tržních principů ve vzdělávání. Vycházelo se z představy, že vzdělávání je produkt, který je nabízen konzumentům, a ti si sami vyberou, co je pro ně nejlepší (Nekorjak et al. 2011: 663).

I fungování českého školství se po roce 1989 rapidně změnilo. Došlo k větší funkční samostatnosti jednotlivých škol a samozřejmě se změnilo i jejich financování. Školy jsou například hodnoceny na základě vlastního vytváření vzdělávacích programů a na získávání žáků. Čím více má škola žáků, tím více peněz dostane. Ale ne vždy se usiluje o každé dítě. Některé školy se spíše orientují na určité „typy“ žáků, jak popíši později. Důležitou roli hrají ale i rodiče, kteří mohou zapsat své dítě na jakoukoli školu, pokud není kapacita již naplněna dětmi z jejího spádového obvodu. Ten má každá základní škola přidělena zřizovatelem, nejčastěji obcí.

V českém vzdělávacím systému můžeme nalézt prvek nabídky, poptávky a konkurence. Školy se snaží vyjít vstříc daňovým poplatníkům a vzdělávací trh se tedy zlepšuje díky konkurenčnímu prostředí.

Vzdělávací trh můžeme popsat na základě tří charakteristik:

- 1) možnost volby – rodiče si sami zvolí, do jaké školy dítě zapíše. Mohou si vybrat, jaká škola je pro dítě nejvhodnější. Například dle prostorové dostupnosti, či nabízených výukových programů.
- 2) aktivní soutěž – školy musí reagovat na zájem rodičů o určitý typ výuky, výukový program atd.

3) zvyšuje se kvalita nabízených vzdělávacích služeb.

V České republice můžeme spíše mluvit o ustanovení lokálních vzdělávacích trhů. Což znamená, že rodiče při volbě základní školy berou v úvahu hlavně lokální podmínky v místě bydliště. Nikoliv situaci v jiné obci. To předpokládá i odlišnost a specifičnost jednotlivých lokálních vzdělávacích trhů.

Na jejich konkrétní podobu mají vliv instituce (školy, jejich legislativa a zaměstnanci), velikost lokality (skladba a počet obyvatel), strategie aktérů (především rodičů) a prostorové uspořádání. Analýza vzdělávacího lokálního trhu je analýzou fyzického, místního sociálního a institucionálního prostoru, v rámci národní legislativy (Nekorjak et al. 2011: 663).

Na segregaci na lokálním vzdělávacím trhu, tedy na etnickou segregaci na základních školách v Jirkově, má vliv: prostorová dimenze, institucionální dimenze a dimenze strategie aktérů.

2.1.4 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je chápáno jako „ ... stav, kdy jedinec nebo kolektivita neparticipuje plně na ekonomickém, politickém a sociálním životě společnosti a/nebo kdy jim jejich omezené příjmy a ostatní zdroje neumožňují dosáhnout životního standardu, považovaného v jejich společnosti za přijatelný“ (Mareš 2007: 13).

Tým sociologa Ivana Gabala uvádí v souvislosti se sociálním vyloučením, že existují více ohrožené určité skupiny obyvatel než jiné. Jedná se například o nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidi s fyzickým či mentálním postižením, imigranty, osaměle žijící seniory, příslušníky menšin a další (GAC 2006b:9).

V České republice se nachází přes tři sta sociálně vyloučených lokalit. Tyto lokality lze definovat jako prostorově izolované, sociálně izolované (lze sledovat společenské bariéry v kontaktu s jinými občany i institucemi), ekonomicky izolované (obyvatelé vyloučených lokalit nejsou zapojeni do formální ekonomiky), kulturně odlišné, symbolicky vyloučené (projevuje se vytěsněním obyvatel vyloučených lokalit z účasti na veřejném životě na základě rozpoznatelných znaků) (Strategie ... 2011: 5).

Prostorové vyloučení, které je úzce spojeno se sociální exkluzí, se projevuje v České republice velmi zřetelně ve spojení s romskou menšinou (Moravec 2006: 21, 25). Takové lokality mohou být označovány jako sociálně vyloučené romské lokality.

Dle pracovního týmu sociologa Ivana Gabala je sociálně vyloučená romská lokalita prostor obývaný skupinou, jejíž členové se sami považují za Romy a/nebo jsou za Romy označováni svým okolím a jsou sociálně vyloučeni. Hranice této lokality mohou být jak symbolické tak fyzické. Přičemž existenci těchto hranic si uvědomují jak ti, kteří tuto lokalitu obývají, tak ti, kteří žijí mimo ni. Sociálně vyloučené romské lokality vznikají hlavně když:

- 1) chudé romské rodiny se přestěhují do lokalit s cenově přijatelnějším bydlením.
- 2) romské rodiny jsou vytlačeny z lukrativních bytů a jsou jim přiděleny byty náhradní. Nejčastěji v lokalitách, kde je vyšší podíl romského obyvatelstva.
- 3) dochází k řízenému sestěhování neplatičů nájmu a obecně lidí považovaných za „nepřízpůsobivé“ či „problémové“ do ubytoven či holobytů.

Jak už jsem popsala výše, rozhodně ne v každé sociálně vyloučené lokalitě musí primárně žít Romové. Rovněž bych chtěla zdůraznit, že

mezi pojmy sociálně vyloučený a Rom není žádné rovnítko. Aby byly lokality vnímány jako romské, není vůbec nutné, aby Romové v dané lokalitě tvořili statistickou většinu (GAC 2006b: 10).

V této práci budu v souvislosti s Jirkovem používat pojem sociálně vyloučené lokality, i když se ukázalo, že některými respondenty jsou chápány spíše jako sociálně vyloučené romské lokality. Na etnickou segregaci škol má vliv i její umístění v prostoru. Tudíž, jak je vysvětleno dále, základní školu ovlivňuje, zda sousedí se sociálně vyloučenou lokalitou nebo zda k ní dle školních obvodů spadá. Sociálně vyloučená lokalita má vliv na skladbu dětí a tím pádem i na status dané školy.

2.2 Interpretační rámec

Všechny výše uvedené koncepty a teorie byly využity k analyzování etnické segregace na základních školách v Jirkově a to ve třech rovinách, které ji ovlivňují: prostorové, institucionální a aktérské.

Umístění škol v prostoru celkově ovlivňuje charakter zkoumaného lokálního vzdělávacího trhu. Do institucionální dimenze spadají mechanismy města ve vztahu ke školám a strategie základních škol při získávání žáků. Nejdynamičtějším prvkem jsou strategie aktérů, jelikož disponují možností volby při výběru základní školy. Mohou tedy ovlivnit situaci na celém lokálním vzdělávacím trhu.

Důležitým bodem pro analyzování dané problematiky byla jazyková stránka. Kategorie referující k etnicitě, které používali respondenti, byly vodítkem pro zjištění etnické segregace na základních školách v Jirkově.

Cílem práce bylo sledování „mechanismů, strategií, taktik“ aktérů a institucí. Ačkoli mají tyto pojmy podobný význam, v práci byly použity v úplně stejném slova smyslu. V jejich užití nebyl rozdíl.

3 METODOLOGIE

Pro tuto práci jsem zvolila metody kvalitativního výzkumu, kdy se badatel snaží zjistit kontaktem s informátory nové informace - primární data založená na teorii a další analýze sekundárních dat. Kvalitativní výzkum odhaluje neznámé či méně známé skutečnosti o sociálních jevech a snaží se jim hlouběji porozumět. Při kvalitativním výzkumu se preferují přirozeně se vyskytující data, induktivní přístup, důraz je kladen na významy.

Mezi kvalitativní metody patří například pozorování, rozhovory, analýza textů, zvukové nahrávky a videozáznamy. Pro mnohé kvantitativně založené badatele je kvalitativní výzkum druhořadý, využívaný jen v počátečních fázích (Silverman 2005: 20). Dle nich sice zprostředkovává autenticitu, která ale je na úkor reliability a validity. Jako další kritika se uvádí obsáhlý popis fenoménu. Výzkumníci pak nevěnují dost pozornosti jiným fenoménům nebo těm, které mu odporují.

3.1 Sběr dat a omezení výzkumu

Sběr dat se odehrával v Jirkově na čtyřech základních školách, městském úřadě a v pobočce organizace Člověka v tísní², která se jako jediná zabývá zlepšením školních aktivit dětí a úzce se zdejšími školami spolupracuje.

Jak už bylo napsáno výše, hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jak jsou základní školy v Jirkově etnicky segregované a jaké taktiky k tomu využívají. Dále mne zajímal způsob, jakým jsou rozděleny spádové obvody škol. Okrajovým bodem byla analýza pravidel pro rozřazování dětí do prvních tříd.

² Ve městě Jirkov samozřejmě působí více neziskových organizací. Ty se ale zabývají například předškolními dětmi či volnočasovými aktivitami.

V přeneseném smyslu slovy Ervinga Goffmana: jsem se snažila o poznání zákonitostí společenské hry, mechanismů, strategií a taktik, které využívají aktéři při představení a porozumět dění v zákulisí (Goffman 1999).

Při práci byly využity dvě metody kvalitativního výzkumu – analýza dokumentů a interview. Při zkoumání etnické segregace na školách bylo důležité pochopit, jak jsou pro respondenty ustanovené etnické hranice ve vztahu k základním školám v Jirkově. Tyto hranice mají symbolický charakter a odráží se v jazyce. Proto bylo pro mne důležité sledovat a následně analyzovat, jaké jazykové kategorie referující k etnicitě respondenti při interview používali. Například na otázku: „Jak vnímáte nebo jak byste popsal další školy ve městě?“, ředitelé škol odpovídali: „Jako romské/cikánské nebo ne-romské/normální školy“. Dále jsem se snažila rozpoznat a analyzovat jejich taktiky v souvislosti se získáváním či rozřazováním žáků do prvních tříd a také taktiky města v souvislosti se základními školami. Má identita, jakožto výzkumníka, nebyla skrytá. Respondenti věděli, že jako studentka antropologie informace z rozhovorů využiji pro psaní bakalářské práce. Vstup do terénu pro mne nebyl složitý, i když při rozhovorech byl z počátku znát určitý odstup ze strany respondentů. Proto jsem nejdříve volila obecné otázky týkající se školy (např. „Kolik žáků navštěvuje zdejší školu?“). Rozhovory byly provedeny s celkem dvanácti respondenty v období mezi zářím a prosincem 2011. Zjištěné počty dětí na jednotlivých školách se tedy týkají školního roku 2011/2012.

Jsem si vědoma, že jako výzkumník-začátečník jsem mohla udělat řadu chyb. Nicméně snažila jsem se dodržet všechny mně známé postupy. Během výzkumu se objevila řada omezení související s citlivostí tématu (politizace a medializace).

3.1.1 Rozhovory

Při interview probíhá interakce mezi tazatelem a informátorem, či skupinou respondentů. Rozhovory mohou být strukturované, nestrukturované, polostrukturované. Výzkumník může vést rozhovor s jednou osobou či skupinové rozhovory.

Pro kvalitativní výzkum se používá především nestrukturovaných a „otevřených“ rozhovorů s malým množstvím respondentů. Badatel by pomocí nich měl hlouběji porozumět prožívání a jednání aktérů (Silverman 2005: 102). Rozhovory probíhají formou osobního setkání, což umožňuje tazateli být v kontaktu se zkoumaným prostředím a jeho aktéry.

Při tomto výzkumu jsem použila polostrukturované a nestrukturované rozhovory. Při prvním interview s ředitelem školy mi bylo odmítnuto použití zvukového zařízení a začátek tohoto rozhovoru byl v „obezřetném duchu“. Proto jsem už o dovolení použít diktafon u dalších rozhovorů ani nežádala. Nicméně ihned po skončení jsem se pokusila o co nejdoslovnější přepis důležitých vět. Obecné poznámky jsem ale dělala i během rozhovorů.

Byla provedena čtyři interview s vedením všech čtyř základních škol v Jirkově. Přičemž pokaždé byl přítomen tazatel a jen 1 respondent. Rozhovory byly domluveny přes e-mail a uskutečnily se ve formálním prostředí, v kancelářích škol. Dále byla oslovena s žádostí o interview 1 učitelka z každé školy. Při rozhovoru s vedoucí odboru školství a sociálních věcí byla přítomna i sekretářka, která se ale do rozhovoru téměř nezapojovala. Spíše jen přitakávala. Rozhovor s pracovníky z organizace Člověk v tísni proběhl v nedalekém městě Chomutov³. Interview bylo domluveno s vedoucím této pobočky. Nakonec se do něj

³ Organizace Člověk v tísni otevřela v roce 2010 také jirkovskou pobočku, která ale je z provozních důvodů nedostačující a celkový stav neodpovídá zavedeným standardům. Proto se podle informací, které jsem získala na rozhovoru, bude zavírat.

zapojily i další dvě pracovnice, které mají na starosti kromě jiného i působení organizace v Jirkově a podporu vzdělání dětí v rodinách.

3.1.2 Analýza dokumentů

U analýzy sekundárních dat se využívají již existující texty a statistiky, které byly vytvořeny při předchozích výzkumech.

U kvalitativního výzkumu je při analýze dokumentů a textů pozornost zaměřena na organizaci a použití výzkumného materiálu. Badatel se snaží o porozumění jazyka a jiných znakových systémů (Silverman 2005: 102). Tato metoda pomáhá při lepším uchopení zkoumaného problému.

Při práci byly využity dokumenty veřejných institucí a odborné texty. Přičemž tím nejnápomocnějším pro mne byl text od K. Hůlové, J. Steinera: „Romové na trhu práce“ (část o vzdělání) a článek od M. Nekorjaka, A. Suralové a K. Vomastkové: „Romské školy a sociálně prostorové nerovnosti“. Poslední zmiňovaný článek mi pomohl při nalezení interpretačního rámce a rovněž jsem z něj použila i tři hlavní analytické okruhy, které ve vzájemné interakci vytvářejí segregující lokální vzdělávací trh. Důvod, proč zdůrazňuji tyto dvě práce je prostý. Obě se zmiňují o školní etnické segregaci.

Dále mne zajímaly vyhlášky a dokumenty ministerstva, vlády, veřejné správy a okrajově i neziskových organizací, které se zabývají školstvím a sociálním vyloučením. Analýza zahrnovala i výzkumné projekty zpracované pro státní správu, nařízení regulující chod škol a školní internetové stránky.

4 TERMINOLOGIE

Považuji za důležité vysvětlit důležité pojmy pro tuto práci. Některé jsou zatížené celou řadou významů a jsou na pomezí akademického a politického diskursu. Chtěla bych zde poukázat i na jejich operacionalizaci v metodologii výzkumu.

4.1 Rom/Cigán/Cikán

V mé práci budu používat označení Rom (při „obecném“ popisu) či Cikán (pokud se takto vyjádřil respondent). Jsem si vědoma, že Cikán může mít pro Romy/Cigány pejorativní nádech. Nicméně cílem této práce je analýza mechanismů vzdělávacích institucí. A právě konkrétní pojmy, které užili respondenti (zástupci vzdělávacích institucí, města apod.) byly pro mne podstatné.

Za Roma je považován ten, kdo je nositelem romské kultury (osvojil si a praktikuje určitý komplexní integrovaný systém hodnot, norem, principů sociální organizace, způsobů řešení problémů atd.) a/nebo ten, kdo se sebeidentifikuje jako Rom a/nebo ten, kdo je za Roma považován velkou částí svého okolí. Většinou na základě „typického vzhledu“ a dalších indikátorů (Moravec 2006: 17).

Právě poslední zmíněné bude pro tuto práci podstatné, ač se to může zdát víceméně nekorektní. Nicméně právě připsané romství je jednou z příčin sociálního vyloučení a znevýhodnění.

4.2 Přípravná třída a sociálně znevýhodněné dítě

Důvod proč tyto dva pojmy budu vysvětlovat společně je prostý. Velmi úzce spolu souvisí. Přípravná třída⁴, jako jeden z integračních nástrojů, je určena pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Tyto děti musí být sociálně znevýhodněné a je zde

⁴ Viz § 47, odstavec 1) a 2) zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).

předpoklad, že zařazení do přípravného ročníku vyrovná jejich vývoj. O zařazení dětí rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě doporučení školského poradenského zařízení. Přípravnou třídu zřizuje obec, svazek obcí nebo kraj se souhlasem krajského úřadu. Děje se tak nejčastěji na žádost ředitele školy.

„Vliv přípravných ročníků na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol, oproti nim se projevuje pouze na začátku vzdělávací dráhy dětí. Postupně se pak romské děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým romským vrstevníkům, kteří přípravným ročníkem neprošli. Mateřské školy či přípravné ročníky využívá celkově přibližně 48 procent romských dětí“ (GAC 2009: 42).

Dítě se sociálním znevýhodněním má speciální vzdělávací potřeby, které jsou mu poskytnuty a při hodnocení se k povaze znevýhodnění přihlíží. Jako sociální znevýhodnění se dle školského zákona⁵ rozumí:

- 1) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy.
- 2) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova.
- 3) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.

Tento pojem se ukázal pro mé respondenty jako problematický. Téměř všichni poukazovali na jeho nedostatečnou formulaci (bod číslo 1 viz výše) ve školském zákoně. Při požádání o jejich vlastní výklad často nebyli schopni tento pojem popsat. Avšak když jsem se ptala, jaké děti chodí do přípravných tříd (dle školského zákona jen ty se sociálním znevýhodněním) odpověděli, že především romské děti. Pojmem

⁵ Viz dle § 16 zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).

„sociálně znevýhodněné dítě“ se tedy na počátcích rozhovorů často objevoval, protože byl méně citlivý než „romské dítě“.

4.3 „Romská“ škola

Částečně kvůli mezinárodním kritikám se vytrácí umístování romských žáků do dříve tzv. zvláštních škol. „Po roce 1989 se „jednoduché“ řešení-přeřazení do zvláštní školy-stává problematičtější, a to zejména proto, že jsou zpřístupněny odborné informace na toto téma ze světa, že došli sluchu lidé – pedagogové a psychologové, kteří dříve nemohli tento směr ve vzdělávání romských dětí veřejně kritizovat“ (Balabánová 1999: 335).

Postupně se ale pozornost přesunula ke vzniku „romských“ škol. Škol, které mají vyšší podíl romských žáků a ve svém okolí mají status „romské“ školy. „Romská otázka“ se kvůli sociální politice řešila před rokem 1989 také sestěhováním romských rodin do méně atraktivních částí měst. Základní školy v těchto čtvrtích jsou tedy navštěvovány dětmi z těchto rodin.

Tyto vzdělávací instituce podporují romské žáky vytvářením relativně uvolněnější atmosféry. Vedení škol se snaží pracovat s dětmi a jejich rodiči tak, aby neměli ke vzdělávacím institucím negativní konotace. Mnoho z těchto škol zaměstnalo romské asistenty, otevřelo přípravné třídy a nabízí řadu zájmových činností pro romské děti (například výuku romštiny, tance, zpěvu atd.) Tyto mechanismy jsou pro neromské rodiče signálem, že se škola zaměřila na Romy a že v ní tedy i bude mnoho romských žáků. Proto z takové školy většina ne-romských žáků odejde. „Rodiče těchto dětí nejsou zákonitě xenofobní, možná se pouze obávají zpomalení výuky v důsledku vyššího zastoupení sociálně znevýhodněných žáků. Jejich skeptická očekávání se bohužel vždy potvrdí. Jakmile neromští žáci odejdou, tempo vyučování se výrazně zpomalí, jelikož zbývající romští žáci jsou handicapováni nízkým vzděláním svých rodičů a ekonomickými, kulturními či jazykovými

překážkami. Segregace zapříčiněná tímto mechanismem může být stejně škodlivá jako umístování do zvláštních škol“ (Hůlová a Steiner 2006: 95).

Segregace ve školství je ve velké míře dobrovolná⁶. Pro romské rodiče je často obtížné uvědomit si nižší kvalitu výuky v praktických či „romských“ školách. Vzdělání není u Romů spojováno ekonomickým úspěchem, protože často pracují v šedé ekonomice a ti úspěšní získali své bohatství na základě známostí a osobních předpokladů. Navíc rodina může příliš vzdělaného člena ztratit. Úspěšný příslušník by totiž jen těžko mohl být součástí solidární sítě rodiny, a pokud by se nechtěl dělit o většinu svého příjmu, musel by rodinu opustit nebo by ho zapudila sama rodina. Nedostatek motivace ke vzdělání je ještě podporován vstřícností některých škol tím, že se romské děti radují z uvolněnější atmosféry a jejich rodiče oceňují toleranci k vysokému počtu zameškaných hodin, které by v případě oznámení úřadům mohly vést ke ztrátě sociálních dávek (Hůlová a Steiner 2006: 96). Jedna z učitelek se při rozhovoru zmínila: „Měla jsem tu jednu hrozně šikovnou cikánku. Ale vůbec neměla podporu z rodiny. To, že nenosila domácí úkoly a vůbec ta domácí příprava nebyla vlastně žádná, by nebyl ten největší problém. Ale měla spoustu zameškaných hodin. Prý to bylo kvůli tomu, že musela doma hlídat mladší sourozence. Nakonec přišla maminka, že by jí rádi dali do zvláštní školy, že tam končí vyučování dřív a chodí tam sourozenci i kamarádi.“

Většina romských dětí nenavštěvuje mateřské školy a tak nemají zkušenost s jinými než romskými dětmi ani s organizovanou kolektivní prací. Výchova romského dítěte probíhá v širší rodině a s větším počtem sourozenců, než je u ostatních dětí na základní škole běžné. Také jsou vedeny k větší samostatnosti a brzy s nimi rodina jedná jako s rovnocennými partnery. Podílejí se na chodu domácnosti a jejich

⁶ Viz článek LÁNSKÁ, K. 2010. Chomutov: Perspektivy života na okraji společnosti. *Psychologie dnes.* (16)5: 56-59.

rozhodnutí je dospělými respektováno (Balabánová 1999: 338). To jsou také důvody, proč jsou romské děti považovány za více aktivní a „drzé“.

„Romské“ školy ve velké míře spolupracují s místními neziskovými organizacemi a vytvářejí specifické vzdělávací programy. Tyto aktivity jsou prezentovány na internetových stránkách. Nalezneme zde romská slova, odkazy týkající se sociálního vyloučení, projekty zaměřené na inklusivní vzdělávání atd. Pokud se škola takto prezentuje, je čitelná i těm, kteří v okolí nežijí. Otázkou je, komu má být srozumitelná, protože romské rodiny žijící v sociálně vyloučené lokalitě obvykle internet za účelem výběru základní školy pro své dítě nevyužívají. Tato sebezprezentace je spíše součástí grantové a dotační politiky (Nekorjak et al. 2011: 671).

Školy, které mají vysoký podíl romských žáků a přijaly status „romské“ školy, přitahují profesionály, kteří se danou problematikou zabývají a vytvářejí integrační programy. Ve školách s malým podílem romských žáků se romské děti střetávají s dětmi z různých sociálních vrstev a mají otevřenější rozhled na profesní a sociální strukturu ve společnosti. Školy se středním podílem romských dětí přebírají nevýhody obou typů zmíněných škol. Romští žáci se zde nevzdělávají v plně otevřeném prostředí ani nemají k dispozici takové množství a tak kvalitní integrační mechanismy (GAB 2009: 66-67).

5 ANALÝZA ŠKOLNÍ ETNICKÉ SEGREGACE V JIRKOVĚ

Na segregující lokální vzdělávací trh mají vliv tři roviny. Prostorová, institucionální a rovina strategie aktérů. V následující části této práce se budu těmito dimenzemi zabývat a objasním jejich použití ve spojení s městem Jirkov.

5.1 Prostorová dimenze

„Charakter zkoumaného lokálního vzdělávacího trhu je ovlivněn polohou v urbánním prostoru: skladbou místního obyvatelstva, nastavením spádových obvodů a také počtem dostupných škol, neboť o trhu má smysl hovořit tehdy, pokud existuje možnost výběru“ (Nekorjak et al. 2011: 665).

Zkoumaný lokální vzdělávací trh se nachází na severozápadě Čech ve městě Jirkov a jsou do něj zapojeny 4 základní školy. Dané území zahrnuje etnicky majoritní i minoritní skupiny obyvatel a různé sociální vrstvy.

5.1.1 Město Jirkov a jeho obyvatelstvo

Město Jirkov leží v Ústeckém kraji v oblasti Mostecké hnědouhelné pánve. Po druhé světové válce došlo k vysídlení téměř veškerého původního obyvatelstva a v několika vlnách bylo zahájeno osídlování nově budovaných moderních sídlišť obyvateli, kteří k němu neměli žádné historické vazby. V poslední vlně osídlování přicházeli za prací do Jirkova, jako do oblasti s průmyslovými podniky a doly, lidé z celých Čech. Tato práce ale nevyžadovala speciální kvalifikaci a tak se po vlnách propuštění tito lidé ocitli na okraji společnosti a jsou ohroženi sociální exkluzí. Ve městě je dnes vysoká míra dlouhodobě nezaměstnaných a nízká úroveň vzdělání. V Jirkově žije přibližně 22 000 obyvatel. A z toho necelé 3 000 tvoří lidé ze sociálně vyloučených lokalit. Úřad práce v Jirkově eviduje necelé 2 000 osob bez zaměstnání, 851 je

se základním vzděláním či bez vzdělání. Aktuální míra nezaměstnanosti v Jirkově činí 16,30 %.

V Jirkově se nacházejí tři sociálně vyloučené lokality – Ervěnice, Březanec a ulice Mostecká (viz Obr. 1). Nově se zaměřuje pozornost poskytovatelů sociálních služeb na celé sídliště kolem ulice Krušnohorská. V Březenci se jedná o dům s 24 jednopokojovými byty ve vlastnictví města, který byl postaven v roce 1998. Původně zde měly být malometrážní byty pro matky s dětmi, ale postupně se z toho stala lokalita pro neplatiče nájemného. Lokalita vznikla nově řízeným sestěhováním. V současnosti zde žije přibližně 60 osob. V ulici Mostecké to jsou dva starší, zchátralé domy vlastněné městem. Lokalita není nijak prostorově oddělena, vznikla kombinací dlouhodobé existence lokality a řízeného sestěhování. Ervěnice jsou také dlouhodobě existující lokalitou, v rámci které probíhalo sestěhování kvůli levnějším nájům. Všechny sociálně vyloučené lokality na území města Jirkova spojuje vysoký úpadek po nástupu na vyšší stupeň školy po dosažení základního vzdělání (Strategický plán...2011).

5.1.2 Jirkovské školy ve vztahu k prostoru

Lokalita, ve které se školy nacházejí, ovlivňuje zcela zásadně jejich situaci na lokálním vzdělávacím trhu. V případě Jirkova zde existují 4 základní školy. Dvě jsou „romské“ a dvě „ne-romské“. Což je samotným aktérům dobře známo. Jak vyplývá z rozhovoru s jedním z ředitelů: „ 3. a 4. základka jsou cikánské školy. Jsou ve špatné lokalitě. Ta 4. základka není na první pohled moc pěkná budova a to taky dělá hodně. K tomu tam jsou ty speciální třídy. Na 1. a 2. základce je prostě lepší skladba dětí.“

Všechny školy jsou si vzdálenostně relativně blízké. Dvě vůči sobě nejvzdálenější školy jsou od sebe vzdušnou čarou 1,358 kilometru daleko. Naopak nejmenší vzdálenost je mezi 2. a 4. základní školou - 0,185 kilometru.

1. základní škola se nachází v klidné části města. Z jedné části je obklopena rodinnými domy, z druhé sídlištěm. Spádovým obvodem k ní náleží i jedna, prostorově nejmenší, sociálně vyloučená lokalita - ulice Mostecká. Součástí školy je od roku 2005 i přípravná třída, kterou navštěvuje 14 dětí. Dle ředitele: „Školu teď navštěvuje více dětí ze sociálně slabých skupin obyvatelstva. Ale vždycky tomu tak nebylo.“ V posledních letech se zde zhoršuje záškoláctví, agrese, šikana a nekázeň žáků. Do prvních tříd bylo přijato 58 dětí, celkově školu navštěvuje 380 žáků.

2. základní školu navštěvují spádově děti ze sídlištní zástavby i z rodinných domů a vilové čtvrti. Škola je nově kompletně zrekonstruovaná a jako jediná ve městě disponuje krytým bazénem. Dochází sem 454 žáků. Ve školním roce 2011/2012 se pro velký zájem dětí a jejich rodičů, i z jiných spádových obvodů, otevřely tři první třídy s 83 žáky.

K 3. základní škole spádově patří dvě velké sociálně vyloučené lokality – Březenec a Ervěnice. Na jejich webových stránkách se dočteme, že „škola je umístěna v části města, kde je slabé sociokulturní zázemí. Zhruba polovina žáků pochází z rodin sociálně potřebných. Asi 26 % žáků pochází z romského etnika. Těmito aspekty jsou pochopitelně ovlivněny problémy vznikající ve výchovně vzdělávacím procesu“ (Výroční zpráva 2010: 3). Do přípravné třídy dochází 10 dětí, do prvních tříd bylo přijato 41 dětí, celkově školu navštěvuje pouhých 316 dětí. Což je nejméně ze všech škol v Jirkově.

4. základní škola se nachází v sídlištní zástavbě. Součástí jsou i třídy se specifickými poruchami učení a chování (například autismus, sluchové, řečové, zrakové, tělesné postižení atd.) a od roku 2010 je součástí i praktická škola. Spádově k 4. základní škole náleží ulice Krušnohorská a okolní sídlištní zástavba, která se stává novou sociálně vyloučenou lokalitou v Jirkově. Největším problémem jsou zde drogy a kriminalita. Dle ředitele chomutovské pobočky Člověka v tísní Miroslava

Korandy: „Ti kluci říkají, že žijí v „bublinách“. Při přechodu z jednoho sídliště do druhého třeba „bublinama“ prochází. V poslední době se tam začalo hodně „vařit“. Drogy jsou tam velký problém.“ Prostorově se jedná o největší školní budovu v Jirkově, což může působit neosobním dojmem. K dispozici je až 67 učeben. Do prvních tříd bylo přijato 79 dětí. Celkově školu navštěvuje 720 žáků, z toho 173 dětí navštěvuje speciální třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a pro žáky s lehkým mentálním a tělesným postižením.

5.1.3 Spádové obvody

„Spádové obvody arbitrárně rozdělují urbánní prostor na několik částí podle ideálních ohnisek, z nichž směřují proudy dětí na jednotlivé školy“ (Nekorjak et al. 2011: 666).

Pokyny pro ředitele škol o přijetí dětí do prvních tříd jsou uvedeny ve školském zákoně⁷. Lokální podobu spádovým obvodům dává „Obecně závazná vyhláška“. V případě Jirkova ji zastupitelstvo schvaluje na doporučení rady města. Vyhláška se pravidelně aktualizuje, hlavně podle přírůstku obyvatelstva v jednotlivých částech města. Cílem vyhlášky je, aby byly zajištěny podmínky pro plnění povinné školní docházky každého žáka s trvalým bydlištěm v dané obci a aby každá škola měla co nejideálněji naplněnou kapacitu. Město Jirkov je zřizovatelem čtyř základních škol a tudíž jsou v Jirkově i čtyři školní spádové obvody (viz Obr. 2).

Ředitel školy je povinen přednostně přijmout žáky, kteří mají trvalé bydliště ve spádovém obvodu. A zároveň zákonný zástupce dítěte může zvolit dle svého uvážení jinou než spádovou školu. Jinak řečeno, spádové obvody jsou imperativem pro ředitele, ale rodič si pro své dítě může vybrat jinou školu, pokud je do ní přijato. Na přijetí „cizího“ dítěte má vliv jednoznačně kapacita tříd, potažmo školy. Při mém výzkumu ředitelé

⁷ Viz dle § 36 zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).

uváděli, že dítě z jiného spádového obvodu přednostně přijmou v případě, pokud již má nebo mělo na dané škole sourozence.

V Jirkově jsou 1. a 2. základní škola, čili dvě „ne-romské“ školy, nejnavštěvovanější dětmi z jiných spádových obvodů. Jedno z možných vysvětlení může být to, že neromští rodiče využívají možnost, zvolit si pro své dítě jinou než spádovou školu. A to „ne-romskou“. Zatímco romští rodiče dávají děti do spádových škol, což souvisí s jejich nízkou sociální mobilitou a mnohdy i s uvíznutím v sociálně vyloučené lokalitě (Nekorjak et al. 2011: 668).

5.2 Institucionální dimenze

Do této dimenze je zahrnuta analýza mechanismů města ve vztahu ke školám a analýza strategií základních škol ve vztahu k zákonným zástupcům dětí. Přičemž na tyto strategie působí školy v nejbližším okolí a legislativa, která jejich chod upravuje.

5.2.1 Strategie města

V tomto případě je město Jirkov zřizovatelem zdejších základních škol a do jejich provozu zasahuje dvojím způsobem. Jednak je hodnotí finančně, což ale není jediný zdroj peněz, a jednak vytváří spádové obvody. Zřizovatel nezasahuje přímo do aktivit školy, ale hodnotí ji za provoz. Kritéria jsou například reprezentace města a školy či získávání sponzorských darů.

Spádové obvody jsou každý rok vyhláškou rozdělovány především podle demografického vývoje města. Jirkov přiřazuje každé škole nejbližší ulice v okolí a okrajové ulice rozdělí tak, aby každá spádová škola mohla otevřít daný počet prvních tříd. Jinými slovy, jako zřizovatel musí město Jirkov zajistit všem školám podobné šance při získávání žáků do prvních tříd, což je pro úspěšnější školu zápor, ale pro školu, na kterou se hlásí méně dětí, kladem.

V tomto výzkumu je nejvíce navštěvovanou školou dětmi z jiných spádových obvodů 2. základní škola. Pro rok školní 2011/2012 se na danou školu přihlásilo do prvních tříd 45 „cizích“ dětí z celkového počtu 83. Což znamená otevření tří prvních tříd místo předpokládaných dvou. Pro okolní školy je tato situace nevýhodná, protože může znamenat, že nebudou mít dostatek dětí pro otevření daného počtu svých prvních tříd. Nehledě na to, že každý nově přijatý žák představuje pro školu finanční přínos. I pro město je tato situace nevýhodná. Není přijatelné, aby jedna škola měla plně naplněnou kapacitu a ostatní zely prázdnotou. Proto se 2. základní škola dočkala za svou oblíbenost menších ústrků ze strany města. Například na vybavení třetí první třídy si musela sama najít sponzory. Ředitel: „Město se k nám chová poněkud „macešsky“. Za to, že k nám chce zapsat své děti tolik rodičů i z jiných spádových obvodů jsme nebyli pochváleni. Spíš naopak. Nedostali jsme peníze ani na vybavení třetí první třídy. No a o tom, že nám v tomhle závidí vedení ostatních základních škol, ani nemluví.“

5.2.2 Strategie škol

Interakcí aktérů, legislativy a institucí dochází k hierarchizaci škol, jejímž doprovodným jevem je rozštěpení mechanismů škol podle etnického hlediska. Hierarchie je vnímána pracovníky škol a neziskových organizací, úředníky i žáky a jejich rodinami. Existují dvě roviny diferenciací, které se podílí na hierarchizaci škol v rámci lokality podle jejich různé prestiže. Neformální rovina diferenciací je založena na etnickém klíči a dělí školy na „romské“ a „ne-romské“. Na horní příčce této pomyslné hierarchie jsou „ne-romské“ školy, negativně vnímané jsou školy „romské“. Formální rovina diferenciací se odvíjí od rozdělení škol na základě různých vzdělávacích programů. Jde o „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“ (pro praktickou základní školu) a „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“ (pro běžnou základní školu). Dále jsou stanoveny nové „Rámcové vzdělávací

programy“, které vymezují povinný obsah vzdělání, na jehož základě musí každá základní škola vytvořit svůj vlastní „Školní vzdělávací program“ (Nekorjak et al. 2011: 669). Tím si školy formují své postavení na místním vzdělávacím trhu. Každá škola má tak jinou nabídku vzdělávacích programů. Rodič si může vybrat, která škola je pro jeho dítě nejvhodnější. Někoho více osloví zaměření na matematiku, jazyky, či výpočetní techniku a někoho více zaujme lokalita či uvolněnější atmosféra výuky. Jinými slovy, pro někoho je větší náročnost kladem, pro někoho záparem. Školy se profilují tak, aby uspokojili „své žáky a rodiče“. Tím se ustanovuje mezi nimi určitá hranice.

„Aby „romské školy“ dostaly svému poslání poskytovat dětem povinné základní vzdělání a zároveň zajistily svoji budoucí existenci, musí částečně přizpůsobit své prostředí žákům, jejichž školní zázemí (v širokém slova smyslu) není v souladu s tím, co vlastně český vzdělávací systém u dětí očekává a preferuje“ (Nekorjak et al. 2011: 671).

Strategií „romských“ škol bývá vytvářet vstřícné prostředí, zaměstnat asistenty pedagogů, zavést přípravné třídy a specifické programy. V Jirkově obě „romské“ školy tyto taktiky využívají. Například na 4. základní škole vytvářejí integrační programy a zaměstnávají řadu profesionálů (včetně dvou asistentů pedagogů), kteří se danou problematikou zabývají. Součástí školy a důkazem „otevřeného“ prostředí je i praktická škola a speciální třídy. Na 3. základní škole je otevřena přípravná třída. Rovněž se škola zapojuje do programů pro inklusivní vzdělávání. Pravidelně se zde konají dny s uvolněnější atmosférou. Například „Dny naruby“, kdy si žáci a učitelé vymění své role nebo „Duhový den“, kdy se celá třída obleče do stejné barvy.

Obě „ne-romské“ školy se profilují výukou cizích jazyků. Na 2. základní škole dokonce už od první třídy. Tato škola se zaměřuje i na hodiny informatiky vyučované od třetí třídy. Díky specializované výuce, určité náročnosti, vybavenosti a celkovému vzhledu budovy je považována za školu s větší prestiží. 1. základní škola se zaměřuje na

výuku cizích jazyků, využití moderních metod práce, rozšířenou výuku informačních a komunikačních technologií a zohledňování potřeb mimořádně nadaných žáků. Nicméně na svých webových stránkách se prezentuje jako škola, která není specificky zaměřená. Na druhé straně škola otevřela přípravnou třídu, zřídila pozici asistenta, na svých webových stránkách informuje o vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním a nabízí v mimoškolních aktivitách kroužek „Romská kultura a tradice“, který ale má jen malou účast a to i přes to, že byl ředitelem školy osvobozen o poplatek 200 Kč na pololetí. Jeho hlavní náplní je výuka tance a zpěvu. Vedoucím a iniciátorem je romská členka pedagogického sboru. Samozřejmě mne zajímalo, proč tento kroužek vlastně vznikl. Odpověď zněla celkem zmateně: „ Protože ho chtěla otevřít Romka. A tak jsme ho otevřeli.“

Dvojakost profilace školy je možná zarážející, ale není nevysvětlitelná. Je mnoho důvodů, a pravděpodobně spolu souvisí, proč se škola začala takto prezentovat. Vedení školy zřejmě zaznamenalo, že konkurenční „ne-romská“ škola, vyhrává „boj o žáky“ a získává stále více „ne-Romů“ i z jiných spádových obvodů, čili i ty, kteří by měli docházet na tuto školu. Nebo se jednoduše zvýšil počet romských dětí v Jirkově a tím se zvýšila i poptávka po „romských“ školách. Dalším vysvětlením může být i finanční stránka. „Školy dostávají zvláštní dotace proporciálně k počtu sociálně-ekonomicky handicapovaných žáků, což jsou v praxi Romové“ (Hůlová a Steiner 2006: 97). V neposlední řadě zřízení přípravných tříd je finančně výhodné a je to i způsob, jak přilákat další potenciální žáky z jiných spádových obvodů. Neboť dítě, které navštěvuje přípravnou třídu, s největší pravděpodobností nastoupí kvůli vzniklým vazbám do první třídy na téže škole. 1. základní škola je zatím považována za „ne-romská“ školu, ale začala využívat taktiky, které mohou vést k postupné „romizaci“ a tudíž časem i ke změně statusu na „romskou“ školu.

Výzkumy poukazují na to, že školský systém nedokáže vyrovnávat rozdílné dovednosti, které se odvíjejí od různého sociálního zázemí. „Romské školy“ se neúmyslně podílejí na reprodukci vlastního sociálního postavení. Taktiky škol vedou na jedné straně k zvyšujícímu se počtu romských dětí, které mají ukončené základní vzdělání. Důvodem je mnohdy volnější způsob výuky a tolerance zameškaných hodin. Na straně druhé školský systém nedokáže zajistit, aby romské děti ukončily i navazující studium, což je podstatné pro úspěšnost na trhu práce. V současnosti již nenastupují do zaměstnání, ale rovnou pobírají sociální dávky. Dochází tedy k určitému institucionálnímu paradoxu (Nekorjak et al. 2011: 672).

5.3 Dimenze strategie aktérů

Prostorová a institucionální dimenze jsou celkem jasné, předvídatelné a mnohdy se dají ovlivnit či změnit (především tedy institucionální rovina). Oproti tomu strategie aktérů (nejčastěji rodičů) se stěží dají odhadnout a přinášejí dynamičnost.

Možnost volby, kterou mají aktéři, je pro celý trh klíčová. Aktéři jsou v podstatě nejdůležitějším prvkem na lokálním vzdělávacím trhu, protože ovlivňují jaké dění zde bude následovat. Svobodné rozhodnutí, ve formě volby instituce, neboli na kterou školu rodiče potomka zapíší, neznamena jen pozitivní výběr, ale i možnost jak se určitým školám vyhnout. V Jirkově se pro rodiče jeví jako nejatraktivnější 2. základní škola. Je zde největší zájem o zapsání dětí i z jiných spádových obvodů. Pro školní rok 2011/ 2012 tvoří přes 50% děti z jiných obvodů.

Aktéři mají vliv na vznik „romských škol“ a potažmo i na strategie, které instituce zvolí. Rozhodnutí rodičů, do jaké školy dítě zapíší, ovlivňuje tedy de facto celý vzdělávací systém. Toto rozhodnutí může záviset i na zdánlivých maličkostech, jako je prestiž školy, vzhled budovy, či vliv okolí (přátel, příbuzných). Důvod, proč aktéři volí relativně stejné strategie na lokálním vzdělávacím trhu, by mohl být podobný symbolický,

kulturní, sociální a ekonomický kapitál jedinců. Toto vysvětlení rozvedu ve vztahu k sociálně vyloučeným Romům.

Symbolický kapitál má v tomto případě spíše kolektivní charakter. V souvislosti s Romy je to negativní prestiž. Ta sehrává určitou roli ve strategiích „ne-romských“ rodin, které se snaží vyhnout školám, ve kterých je, nebo dle jejich mínění časem bude, hodně romských dětí.

Ekonomický kapitál souvisí s nižším materiálním vybavením a horšími materiálními podmínkami. Jelikož je doprovodným znakem sociálního vyloučení i chudoba, může mít vliv na zázemí potřebné pro školní přípravu. Rodiny často nemohou dítěti poskytnout klidné místo pro školní přípravu a nemohou nebo nechtějí investovat do školních pomůcek. Chybí peníze na dopravu do školy, což ovlivňuje jejich rozhodnutí při volbě vzdělávacího zařízení. Rodiče raději zvolí pro své dítě spádovou než vzdálenější školu, aby ušetřili za dopravní spojení. Důležitou roli hraje v souvislosti s ekonomickým kapitálem rodiny také to, že „romské“ školy jsou méně finančně náročné. Vybírají na školní pomůcky méně peněz a volnočasové aktivity pořádané školou jsou neplacené nebo výrazně dotované (Nekorjak et al. 2011: 673).

Při volbě školy jsou rodiny ovlivněné i sociálním kapitálem. Důležitou roli hraje vlastní zkušenost rodičů se školou a doporučení rodiny či přátel. Sociálně vyloučená lokalita limituje sociální kontakty rodin na okruh lidí s podobnými strategiemi. Neexistují zde pozitivní profesně-pracovní vzory a míra nezaměstnanosti je vysoká. Dětem chybí vzory, které by je motivovaly ke studiu a posilovaly by jejich školní a profesní aspirace. V sociálně vyloučené lokalitě je absence vzorů způsobu života založeného na zaměstnání a mzdě spojené s profesní kariérou a kvalifikací (GAB 2009: 63) .

Nevýhodně strukturovaný kulturní kapitál přispívá ke školní neúspěšnosti romských žáků. Do kulturního kapitálu lze zařadit jazykové kompetence, tedy způsoby vyjadřování či slovní zásoba. Část žáků

pochází z méně stimulujícího jazykového prostředí, což se projevuje pestrostí užívaných slov, rozsahem používaného slovníku a abstraktních pojmů. V řadě rodin se využívá romský etnolekt a tak se romské děti často ještě musí vyrovnat s dalším handicapem: osvojování spisovné češtiny (Nekorjak et al. 2011: 674). „Romských rodičů, kteří by mluvili na své dítě jen romsky, je malé procento, většina rodičů učí děti češtině, ovšem tak, jak se ji naučili oni, tj. romskému etnolektu češtiny. V důsledku rychlého školního tempa se jazyková bariéra u dětí prohlubuje. Dítě, které ztratí kontakt s učitelem, protože mu nerozumí, se brzy přestane zajímat o školní práci“ (Balabánová 1999: 339). Dále lze do kulturního kapitálu zařadit i určité kompetence, které škola u žáků předpokládá a vyžaduje v oblastech kulturního rozhledu a znalostí (například kulturní zážitky a existence domácí knihovny). „Romské“ školy s tímto znevýhodněním počítají a snaží se jej zmírnit skrz vytvoření pozic asistentů pedagogů a přípravných tříd. Snížení vzdělávacích nároků na „romských“ školách učících podle běžných osnov můžeme chápat jako reakci na kulturní kapitál rodiny. To vše vysvětluje, proč si rodiče pravděpodobně vyberou tento typ školy (Nekorjak et al. 2011: 674).

Kořeny vzdělanostních nerovností se dají rozčlenit do dvou hlavních oblastí. Příčiny je třeba hledat jak v rodinách, tak v institucích. Do vzdělanostních výkonů romských žáků se tedy odráží, v jakém prostředí vyrůstají i to, jaký přístup k nim škola má. Jestli škola vhodně zvládá, podporuje a rozvíjí heterogenitu jejich postojů a potřeb (GAB 2009).

Romské rodiny uznávají roli vzdělání, ale nejsou ochotné do něj příliš investovat, protože mají jiné priority a nevnímají ho jako něco, co by mohlo přinést vyšší sociální status. Využívají jiné mechanismy umožňující stoupat ve společenské hierarchii. Bojí se, že by příliš vzdělaného člena mohly ztratit. Rodina, příbuzenství, reciprocita a kolektivita jsou pro Romy důležitými atributy. Člen, který by s ostatními téměř vše nesdílel (od vydělané mzdy začínaje a volného času konče), by mohl být zapuzen.

V romské rodině se individualismus příliš „nepěstuje“. Na všech důležitých rozhodnutích se podílí rodina. Romské dítě je od útlého věku vychovááno k samostatnosti a učí se hlavně tomu, co je považováno za nezbytně nutné a potřebné. Na názoru dítěte dospělým záleží. Což ve vztahu ke vzdělání může být spíš záparem. Například pokud dítě už o učení nemá zájem a chce jít raději ven, je to plně akceptováno. „V praxi se často setkáváme s šestiletým dítětem, které nepostaví z kostek komín, protože nikdy před tím nemělo kostky v ruce a jeho vědomosti o světě kolem něj budou překvapivě malé, ani básničku vám neřekne, za to ale bezpečně pozná hodnotu mincí a bankovek, které mu ukážete, a řekne vám, co si za tu nebo onu můžete v samoobsluze koupit“ (Balabánová 1999: 339).

Český vzdělávací systém má jiné priority, než jaké znají romské děti ze svých rodin. Například za samostatnost je ve škole chválené, ale v rodině se po něm požaduje společné rozhodování a jednání. Obecně se poukazuje na to, že český vzdělávací systém nedokáže vyrovnávat odlišné předpoklady a dovednosti, které se odvíjí od rozdílného sociálního prostředí. Školy očekávají, že značná část vzdělávání probíhá v rodině, a ty děti, které nemají požadované rodinné zázemí, mají problémy s požadavky, které jsou na ně kladeny. Školský systém příliš vtahuje do vzdělávacího procesu sociální postavení dětí na místo toho, aby se je snažil neutralizovat. „Romské“ školy se v důsledku výše zmíněných strategií nezáměrně podílejí na reprodukci vlastního sociálního postavení (Nekorjak et al. 2011: 671).

6 ROZŘAZENÍ ŽÁKŮ DO PRVNÍCH TŘÍD V JIRKOVĚ

Při mém výzkumu jsem se okrajově zabývala i rozřazením žáků do prvních tříd. Zajímalo mne, zda na něj má vliv i etnicita a jaké strategie jsou při rozřazování použity.

Složení tříd se během devítileté školní docházky mění jen zřídka, proto jsou první třídy vhodné pro analyzování. V Jirkově se počty prvňáčků v posledních letech téměř nemění. Pro školní rok 2011/2012 se do prvních ročníků rozdělovalo 261 žáků.

V „romských“ školách děti rozřazuje do tříd ředitel. Snaží se při tom, aby počty žáků ve třídách byly podobné, aby genderové zastoupení bylo rovnoměrné, a také bere v úvahu přání rodičů. Například, aby sourozenci navštěvovali stejnou třídu apod. Ředitel: „Rozdělení není nijak striktní. Důležité je ohlídat, aby v každé třídě byl podobný počet prvňáčků. Pak se ještě zohlední, jestli to či ono dítě chce být s kamarádem nebo sourozencem.“

„Ne-romské“ školy využívají trochu odlišnou strategii. Samozřejmě se snaží o dodržení výše zmíněných bodů. Dalším faktorem je zde ale i etnicita. Například pro učitele často romské dítě znamená, že se mu bude muset věnovat více pozornosti. Učitelka: „Rozdělujeme si děti tak, aby to bylo spravedlivé. Aby každá z nás měla podobný počet holek a kluků, no a taky cikánů. Taky se mezi nimi najdou šikovné děti. Ale je tam poznat, že co se učení týče, rodina jim nedává takovou podporu a oni jsou po tom pomalejší než ostatní. Musí se jim pak ve třídě věnovat větší pozornost. Prostě je s nimi větší práce.“

Na jedné základní škole si učitelky dříve dělaly značky u jmenného seznamu žáků, pokud rozpoznaly dítě jako Roma. „Dřív jsme si do toho seznamu dělaly tečku u cikánských dětí. Teď už jich sem ale tolik nenastupuje, takže to není potřeba.“

Na to, zda se děti rozřazují do tříd dle etnického klíče, má vliv status školy. S etnicitou se při rozřazování do prvních tříd pracuje hlavně na „ne-romských“ školách. Učitelé předpokládají, že s větším počtem romských dětí ve třídě, roste možnost zpomalení výuky a také náročnost práce při výuce. Na „romských“ školách učitelé již disponují zkušenostmi, nástroji a mechanismy, jak s romskými dětmi pracovat a také jak komunikovat s jejich rodinami.

V návaznosti na toto téma by bylo rovněž zajímavé zkoumat třídu jako prostor, kde se rovněž může objevit vliv etnicity. Jinak řečeno, zda se i zasedací pořádek rozděluje dle etnického klíče. Tento předpoklad se mi ale již nepovedlo potvrdit ani vyvrátit. Domnívala jsem se, že pro analyzování by byly nutné opakované návštěvy tříd, což se mi nepovedlo uskutečnit.

7 ZÁVĚR

V této práci jsem se snažila analyzovat etnickou segregaci na základních školách v Jirkově. Vycházela jsem z konceptu lokálního vzdělávacího trhu, který obsahuje strategie institucí, aktérů a rovinu prostoru. Ukázala jsem, jaké statusy mají základní školy v Jirkově a jaké taktiky využívají při jejich udržení. Tyto strategie jim jsou nápomocné na daném lokálním vzdělávacím trhu. Jinými slovy, každá škola bojuje o svou existenci a tak není divu, že využívá nástrojů, které jí v tom pomáhají. V Jirkově existují dvě „romské“ a dvě „ne-romské“ školy a oba typy škol využívají pro ně vhodné a výhodné mechanismy.

Ukázalo se, že na tom, zda škola je či není „romská“, má hlavní vliv dimenze aktérů. Samozřejmě nezlehčuji prostorovou a institucionální rovinu, ale dimenze strategie aktérů, je dle mého názoru méně předvídatelná a málo ovlivnitelná. Aktéři nezáměrně ovládají lokální vzdělávací trh. Možnost volby školy není jen pozitivní prvek. Při výběru vzdělávací instituce se rodiče k určitému typu škol přiklánějí a jinému se vyhýbají, což má dopad na vznik etnické segregace škol. Je tedy otázkou, zda vzniklou situaci vůbec můžou vyřešit změny ve vzdělávacím systému.

V souvislosti s „romskými“ školami se setkáváme s institucionálním paradoxem. Přibývá dětí s ukončenou základní školní docházkou, hlavně díky uvolněnější atmosféře a nižší náročnosti na výuku. Na druhé straně tento způsob vzdělávání již dětem nenapomáhá v dosažení dalšího stupně vzdělání. Školy se tak neúmyslně podílejí na reprodukci vlastního sociálního postavení.

Český vzdělávací systém místo neutralizace do vzdělávání příliš vtahuje sociální postavení dětí. Je důležité si ale uvědomit, že segregace je dobrovolná, a že na vzdělávací nerovnosti nemají vliv jen vzdělávací instituce, ale i rodinné zázemí. Pokud má být dítě ve škole úspěšné, musí spolupracovat a vycházet vstříc jak škola, tak rodina.

Další bod práce bylo analyzování mechanismů města při rozdělování spádových obvodů. Také bylo popsáno, jakým způsobem město zasahuje do chodu škol. Jako zřizovatel musí město Jirkov zajistit všem školám podobné šance při získávání žáků do prvních tříd, což je pro úspěšnější školu záparem, ale pro školu, na kterou se hlásí méně dětí, kladem.

Poslední část této práce je zaměřena na taktiky učitelů základních škol v Jirkově při rozřazování dětí do prvních ročníků. Snažila jsem se poukázat na rozdílné strategie pracovníků na „romských“ a „ne-romských“ školách. Děti se do prvních tříd na základní škole rozdělují dle počtu žáků, genderového zastoupení, prokázání schopností a vědomostí u zápisu a u „ne-romských“ škol hraje navíc roli i prvek etnicity.

V práci jsem se snažila poukázat na složitost této problematiky. Rozhodně jsem nechtěla, a doufám, že to z práce ani nevyznělo, poukázat na rasistické tendence škol nebo naopak kritizovat romskou výchovu a přístup ke vzdělání. Domnívám se, že k vyřešení situace nestačí jen změny ve vzdělávacím systému, ale především změny v české společnosti.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BALABÁNOVÁ, H. 1999. „Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění,“ in *Romové v České republice. Sešity pro sociální politiku*. Ed. H. Lisá. Praha: Socioklub.

ERIKSEN, T. H. 2002. *Ethnicity and nationalism. Anthropological Perspectives. Second edition*. London: Pluto Press.

ERIKSEN, T. H. 2007. *Antropologie multikulturních společností. Rozumět identitě*. Praha: Triton.

GAC. 2006a. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Přístupné na: <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf>, stáhnuto: 8.2.2012.

GAC. 2006b. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Přístupné na: <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf>, stáhnuto: 8.2.2012.

GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Přístupné na: <http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf>, stáhnuto: 8.2.2012.

GOFFMAN, E. 1999. *Všichni hrajeme divadlo: Sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.

HANNERZ, U. 1980. *Exploring the city. Inquiries Toward an Urban Anthropology*. New York: Columbia University Press.

HŮLOVÁ, K. a J. STEINER 2006. „Romové na trhu práce,“ in „*Romové v osidlech sociálního vyloučení*“. Ed. T. Hirt a M. Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

LÁNSKÁ, K. 2010. Chomutov: Perspektivy života na okraji společnosti. *Psychologie dnes*. (16)5: 56-59.

LEFEBVRE, H. 1991. *The Production of space*. Oxford: Blackwell.

LOW, S. M. a D. LAWRENCE-ZUNIGA 2003. *The Anthropology of space and place. Locating culture*. Oxford: Columbia University Press.

MAREŠ, P. 2007. „Úvod: Co s konceptem sociální exkluze v české společnosti,“ in *Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze. Sborník z konference*. Ed. P. Mareš a O. Hofírek. Brno: IIPS.

MORAVEC, Š. 2006. „Nástin problému sociálního vyloučení romských populací,“ in „*Romové v osidlech sociálního vyloučení*“. Ed. T. Hirt a M. Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

NERORJAK, M. et al. 2011. Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*. 47(4): 657-680.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum. Praktická príručka*. Bratislava: Ikar.

Strategický plán lokálního partnerství Jirkov. 2011. Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách. Přístupné na: <<http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-pro-lokalitu-jirkov>>, stáhnuto: 25.2.2012.

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015. 2011. Přístupné na: < <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucení>>, stáhnuto: 28.2.2012.

Výroční zprávy. Školní rok 2010-2011. 2010. Přístupné na: <<http://www.3zsjirkov.cz/vyrocní-zpravy>> , stáhnuto: 25.2.2012.

Zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání. *Sbírka zákonů.* Česká republika. 2004.

9 RESUMÉ

My bachelor thesis is concerned with ethnic segregation of basic schools in Jirkov. The main goal of this article is analyzing ethnic segregation of basic schools in Jirkov and describing strategies of basic schools which they use to gain more students. I also describe tactics of local authority which are connected with catchment areas and strategies for division of students into the classes.

To analyse of this problem I use theories and concepts of ethnicity, space, social exclusion and education market. Ethnic segregation of basic schools can be explained by three factors: 1) the spatial structure, 2) the institutional framework and 3) the strategies of parents when they choose a school for their child. I also analyse linguistic categories which my respondents used during the interview because these categories refer to the ethnic lines between basic schools. For my work I use methods of qualitative research – interviews and analysis of secondary data.

Four basic schools are situated in Jirkov. Two schools have status-“Roma” schools and two “non-Roma” schools. The status of schools is influenced by the position of in the city, mechanisms of institution and choice of school by parents. For “Roma” schools is typical: high number of Roma students especially from socially excluded localities, low-demanding education, special programmes for Roma students (preparatory classes, assistants of teachers, non-school’s activities for free) etc. “Non-Roma” schools have other tactics: high - demanding education, specialisation (IT classes, teaching of English, Germany) etc. These strategies of basic schools are important to gain more students because the more student school has the more money school has.

The strategies of local authority are simple. Local authority wants to hold similar number of students in each school, therefore local authority uses and makes for it catchment areas.

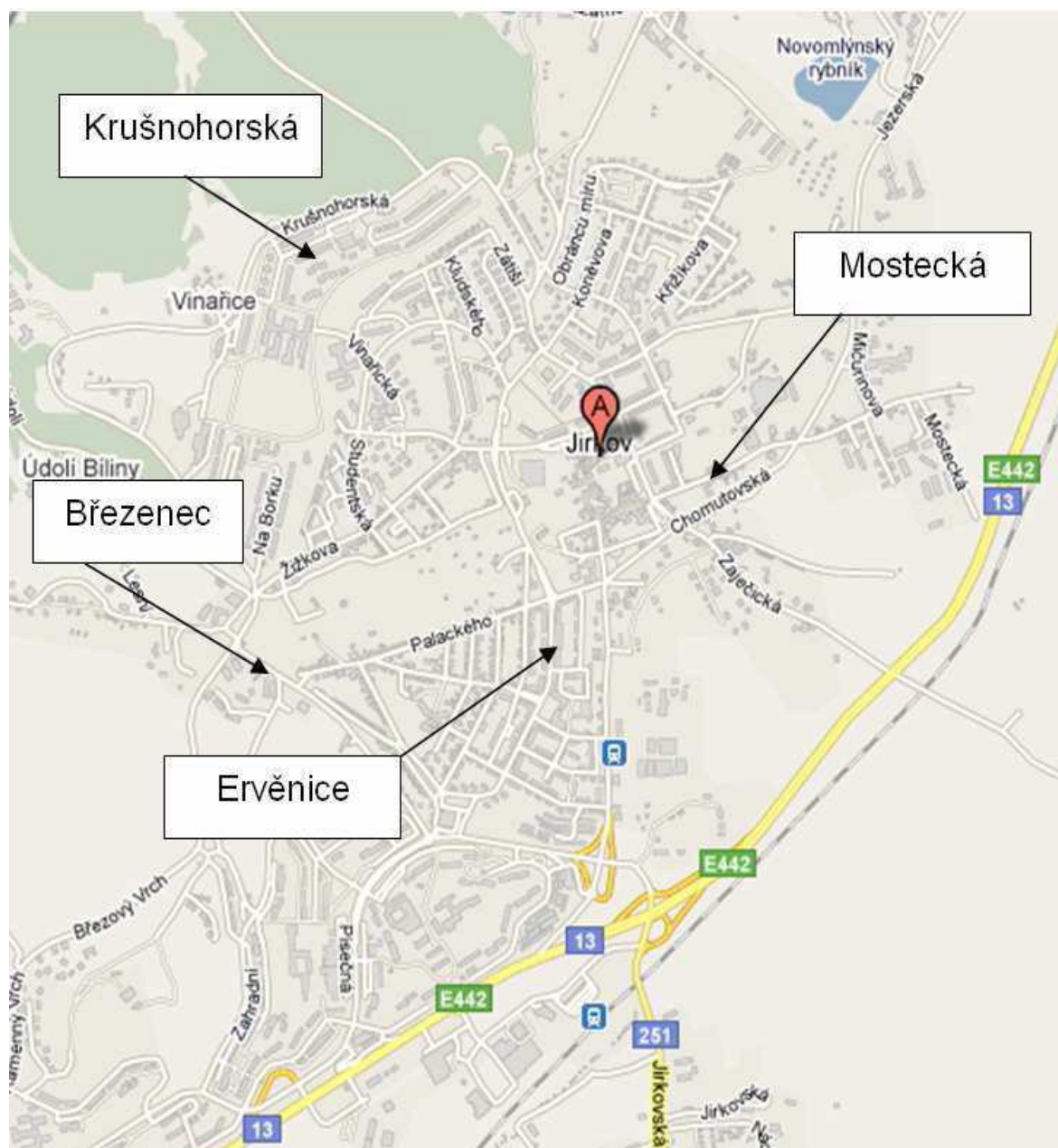
The teachers use ethnic mechanisms for division of students into the classes. They want to have similar number of Roma students in each class.

10 PŘÍLOHY

Obr. 1: Sociálně vyloučené lokality v Jirkově (*Strategický plán ...2011: 6*).

Obr. 2: Mapa školních spádových obvodů v Jirkově.

Obr. 1: Sociálně vyloučené lokality v Jirkově (Strategický plán ...2011: 6).



Obr. 2: Mapa školních spádových obvodů v Jirkově.

