

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

2012

Martina Římalová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Koncept zvláštních škol v České republice:
Výzkum konzistence dokumentů rušících zvláštní
školy a následující praxe.**

Martina Římalová

Plzeň 2012

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

**Koncept zvláštních škol v České republice:
Výzkum konzistence dokumentů rušících zvláštní
školy a následující praxe.**

Martina Římalová

Vedoucí práce:

PhDr. Tomáš Kobes, Ph.D.

Katedra sociologie

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 tímto způsobem vyjádřila poděkování svému vedoucímu práce panu PhDr. Tomáši Kobesovi, Ph.D. za pozorné vedení práce, cenné rady, připomínky a konzultace, které mi poskytoval v celém jejím průběhu.

Dále děkuji svým participantům za jejich čas a za poskytnutí cenných informací, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě také děkuji své rodině, příteli Petrovi a přátelům za podporu, kterou mi vyjadřovali nejen v době, kdy tato práce vznikala, ale i v průběhu celého mého studia.

Obsah

1 ÚVOD	1
2 KRITICKÁ DISKURZIVNÍ ANALÝZA JAKO METODOLOGICKÉ VÝCHODISKO.....	4
2.1 Základní premisy kritické diskurzivní analýzy	4
2.2 Trojdimenzionální koncept diskurzu podle Normana Fairclougha	7
2.3 Pravidla formování diskurzivní formace.....	8
2.4 Diskurz jako sociální praxe.....	11
2.5 Změna sociální praxe	14
2.6 Kontrola společnosti diskurzem: Předsudky jako sociální praxe.....	16
3 METODOLOGIE.....	21
4 GENEALOGIE ZVLÁŠTNÍCH, RESPEKTIVE ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH.....	27
4.1 Vznik a historie zvláštních škol v českých zemích do roku 1989	27
4.1.1 Romové a definice zaostalosti.....	29
4.1.2 Strategie řešení a role základních škol speciálních před rokem 1989	35

4.2 Koncept zvláštních, respektive základních škol praktických, v českých zemích po roce 1989	39
4.2.1 Koncept zvláštních škol po roce 1989	39
4.2.2 Soudní spor, zrušení konceptu zvláštních škol a vznik základních škol praktických	44
4.3 Ideologie a strategie zrušení zvláštních škol: selektivní vs. asimilační diskurzivní typ.....	49
4.4 Situace ve speciálním školství po zrušení zvláštních škol a současné tendence Ministerstva vnitra v řešení dané problematiky	51
4.4.1 Kritika dnešního fungování speciálního školství na akademické půdě.....	51
4.4.2 Legislativní reakce na akademické kritiky: identifikace počátku vzniku inkluzivního diskurzivního typu	54
5 SOUČASNÁ PRAXE V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRAKTICKÝCH.....	60
5.1 Hodnocení rozsudku Evropského soudu pro lidská práva, proměny vyhlášky a praxe přechodu jednotlivých škol.....	61
5.2 Rozdíl mezi zvláštními školami a základními školami praktický v sociální praxi: strategie testování	65
5.3 Přijímání dětí ze základních škol praktických na střední školy a jejich úspěšnost	70
5.4 Naturalizace vztahu sociálně slabý rovná se zaostalý, fenomén diskriminace a biomoc	72
5.5 Problémy současného školství a problematizace sociální praxe zavedením inkluzivního diskursivního typu	77

5.6 Shrnutí analýzy rozhovorů	81
6 ZÁVĚR	85
7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	89
8 RESUMÉ	95
9 PŘÍLOHY	97

1 ÚVOD

V roce 2000 podalo k Evropskému soudu pro lidská práva stížnost osmnáct českých občanů, kteří se cítili být diskriminováni ve svých právech na vzdělání. Předkladatelé ve své stížnosti tvrdili, že jejich děti byly mezi léty 1996 až 1999 z neadekvátních důvodů přeřazeny do zvláštních škol. Podle žaloby se tak jednalo o automatické zařazování romských dětí do speciálního školství, přičemž jim tím byla odepřena účast v hlavním vzdělávacím proudu. Z vyšetřování Evropského soudu roku 2006 pak vyplynulo, že romské děti jsou často na základě pochybného výsledku psychologického vyšetření přeřazovány do speciálního školství, a vzniklo tak podezření, že reálným důvodem pro jejich přeřazení je jejich etnický původ.

Velký senát Rady Evropy pak dne 13. listopadu 2007 dal stěžovatelům za pravdu a potvrdil, že v případě těchto stěžovatelů došlo k diskriminačnímu jednání, přičemž doporučil celkovou redefinici podmínek speciálního školství v České republice. Tento soudní spor naznačil dlouhodobý problém českého školství spočívající v jeho selektivnosti. Stávající legislativní vymezení umožňovalo prakticky bez explicitní systematictější kontroly umisťovat děti do zvláštních škol, aniž by bylo zřejmé, zda jsou k tomu opodstatněné důvody, či se jednalo o segregační strategii, odehrávající se podle etnického klíče. V roce 2005 nabyla v účinnost legislativní změna rušící koncept zvláštních škol. Tato vyhláška pod označením č. 93/2005 Sb. pozměňuje obecně fungování speciálního školství v České republice. Konkrétně se ruší zvláštní školy a vznikají místo nich základní školy praktické, které mají zaručit potírání segregačních dopadů tohoto typu škol. Nejedná se však pouze o změny lexikologického rázu, ale vzhledem k tomu, že žák speciální školy již není vymezen pouze na základě své tzv. nevzdělavatelosti, je pro přeřazení

do jednotlivých typů speciálních škol nutná diagnostika míra jeho mentálního či fyzického postižení.

Práce je založena na předpokladu, že vymezení zvláštních škol, definování cílové skupiny a realizace určitých výukových metod naznačují, že zvláštní školy fungují v určitém diskurzivním režimu. Otázkou v této souvislosti je, zda-li proměna normativních textů přispěla zásadním způsobem k proměně tohoto diskurzivního režimu a tak přispěla k proměně segregační praxe v kontextu kritizovaných zvláštních škol. Záměrem této práce je tedy popsat a zanalyzovat, zda-li a jak došlo ve stávajících základních školách praktických k proměně této sociální praxe po uvedení legislativních norem vymezující její fungování v platnost. Konkrétně mě bude zajímat, zda-li identifikovaná změna diskursivních rámců bude pozorovatelná i na úrovni sociální praxe v základních školách praktických, či se jedná jen o ukázkou přeformulování legislativního rámce bez výraznějšího dopadu na praxi fungování těchto institucí v České republice. Tento cíl naplním pomocí kritické diskurzivní analýzy.

V této souvislosti je práce rozdělena do čtyř kapitol. V pořadí druhá kapitola se bude zabývat vymezením kritické diskurzivní analýzy jako metodologického východiska. Nejprve představím její základní premisy a poté vysvětlím, pro mou práci významný, trojdimenzionální koncept Normana Fairclougha. Ten své vymezení diskurzu přejímá od Michela Foucaulta, který daný diskurz uchopuje pomocí pravidel jeho vlastního formování, přičemž tato pravidla pak později identifikuji pro každý z diskurzu. V další kapitole pak představím použitou metodologii a její vhodnost pro výzkum v prostředí základních škol praktických. V pořadí čtvrtá kapitola se pak věnuje genealogii zvláštních, respektive základních škol praktických od jejich počátku až po současnost.

Pod vlivem demokratizace nové ideologie od roku 1989 vznikl asimilační diskurzivní typ, který se snažil vymezit vůči selektivnímu, jež byl charakteristický především pro socialistickou éru. Každý z diskursivních typů na základě legislativního vymezení odkazuje k jiným pravidlům formování, strategiím či ideologii. Ovšem i přes legislativní změny byly a jsou základní školy praktické stále kritizovány jak ze strany neziskových organizací, tak ze strany Evropské unie. Výsledkem této kritiky je formování nového inkluzivního diskurzivního typu, který se snaží předešlé dva nahradit a vymezit se v jiných intencích. V poslední kapitole pak představím fungování těchto základních škol praktických na základě mnou provedených rozhovorů s ředitelkami škol a pozorování ve třídách. Identifikuji, jak popsaná změna diskurzivních typů ovlivnila sociální praxi, zda došlo pod vlivem změny normativních textů k očekávané změně sociální praxe či nikoliv.

2 KRITICKÁ DISKURZIVNÍ ANALÝZA JAKO METODOLOGICKÉ VÝCHODISKO

2.1 Základní premisy kritické diskurzivní analýzy

Kritická diskurzivní analýza¹ se zabývá postihnutím vztahu jazyka a moci. Zaměřuje se jak na analýzu nejasných, tak i zjevných strukturálních vztahů dominance, diskriminace, moci a kontroly, které jsou manifestovány v jazyce. Tím se pokouší nabídnout vhled do diskurzu, který je vždy situován do určitého času a místa, přičemž se vyhýbá navození jednoduchého deterministického vztahu mezi textem a společností. Každý z těchto diskurzů je vždy legitimně historicky produkován a interpretován prostřednictvím ideologie mocných skupin (Wodak 2001: 1 – 3). Právě tyto latentní manifestace moci a diskriminace budu odhalovat v zákonech upravujících fungování speciálního školství a následně v rozhovorech s ředitelkami tohoto typu škol.

Podle Teuna A. Van Dijka KDA usiluje o takový typ zkoumání, který se primárně zaměřuje na rozpoznání způsobů zneužití moci, dominance a nerovností, které jsou uzákoněny či reprodukovány prostřednictvím textu či promluvy v sociálním a politickém kontextu. Výzkumníci tak explicitně zastávají pozici, ze které se snaží pochopit širší sociální kontext sociálních nerovností. Rozpoznání tohoto kontextu tedy nutně musí zahrnovat reflexi politického a sociálního řádu. KDA se tak primárně soustředí na sociální problémy, přičemž jí jde spíše o vysvětlení, než o pouhé popsání těchto fenoménů. Dále ji pak zajímá, jakými

¹ Dále pod zkratkou KDA

způsoby je diskurzivní struktura ukotvena v mocenských vztazích (Van Dijk 2001: 352 – 353)².

Klíčovou premisou pro KDA je, že realita má textuální povahu. Reprodukce sociálních a politických nerovností se uskutečňuje prostřednictvím textu. Abychom tomuto tvrzení rozuměli, je dle R. Wodak nutné pochopit Hallidayovu funkcionální teorii jazyka (Wodak 2001: 8). Podle Michaela Hallidaye lze jazyk chápat jako formu sociálního jednání, která se odehrává vždy v určitém kontextu. Takto definovaný text může být textem v písemném, ústním, či jakémkoliv jiném vyjádření toho, na co myslíme. Proto jazyk nelze jednoduše vymežit jako systém slov a vět, ale především jako systém významů. Z tohoto důvodu nemohou být primární složkou textu gramatická pravidla, jak je vymezil F. de Saussure v případě langue (srov. Saussure 1996: 46), ale vždy záležitostí kontextuálních pravidel. V tomto smyslu je text vždy nějakou formou reprezentace a procesem sémantické volby. Z toho důvodu je nutné text zkoumat jako sociální výměnu významů odehrávajících se vždy v určitém kontextu. Kontext je v textu zapouzdřen a lze jej interpretovat pouze skrze rozpoznání vztahu mezi sociálním prostředím na straně jedné a funkční organizací jazyka na straně druhé (Halliday, Hasan 1959: 10-12).

Tento sociální kontext lze podle Hallidaye a Hasana zkoumat skrze tři dimenze: pole diskurzu, význam diskurzu a způsob diskurzu. Pole diskurzu odkazuje k povaze sociální akce, smysl diskurzu pak k povaze samotných participantů, jejich statusům a rolím a způsob diskurzu k samotnému textu, k jeho funkci v kontextu a co od něho participanti očekávají v kontextu situace (Halliday, Hasan 1959: 12). Tyto tři elementy

² Van Dijk zejména zajímá vztah těchto strukturálních nerovností a fungování rasismu. Ten totiž vidí jako komplexní systém sociální a politické nerovnosti, který je reprodukován právě za pomoci diskurzu (Van Dijk 2001: 362).

však do textu nevstupují náhodně, nýbrž vznikají na pozadí širšího rámce kultury. Proto je pak důležité brát v potaz celkový kontext kultury. Jako ilustraci mezi situačním kontextem a kontextem kultury Halliday s Hasanem používají příklad školy. Kontext situace je samotná vyučovací hodina (co má přinést nového, žáci si zapisují, když učitel/ka vykládá, vztah žáků k učiteli/ce – tedy praxe ve třídě). Kontext kultury je oproti tomu mnohem širší a poskytuje význam pro to, co je vykonáváno v kontextu situace, respektive jak bude určitý text vykládán v kontextu určité situace (Halliday, Hasan 1959: 46 – 47).

Proto není možné na text nahlížet jen jako na abstraktní jednotku analýzy, nýbrž jako na konkrétní využití jazyka v určitém čase a na určitém místě. Text sám o sobě nenese žádný smysl, nýbrž mu je udáván až v kontextu. Kontext do textu vstupuje právě jako účelné využití jazyka na úrovni jeho produkce. Tento kontext je nutné rozklíčovat, protože teprve poté jsme schopni z textu sami interpretovat myšlenky, které do něj autor vložil. Soubor těchto myšlenek a věr ukrytých v textu pak nazýváme diskurzem. Příjemce však může „poselství“, které autor do textu vložil, rozumět odlišným způsobem, protože ho i on sám chápe prostřednictvím určitého diskurzu. Text pak tedy vždy nabývá smyslu až po interpretaci diskurzu čtenářem či posluchačem. Proto diskurz v tomto smyslu slova odkazuje jak k významu, který autor do textu vložil, tak i k významu, který rozklíčoval jeho příjemce (Widdowson 2007: 4 - 8). Vztah textu a diskurzu je tedy dialektický. Diskurz totiž ovlivňuje podobu textu jak ve fázi tvorby autorem, tak i ve fázi jeho interpretace čtenářem, přičemž platí, že diskurzy obou aktérů nemusejí být stejné, protože diskurz je vždy vytvářen na základě kontextu. Diskurz tedy můžeme chápat jako prostředníka mezi textem a sociální praxí.

2.2 Trojdimenzionální koncept diskurzu podle Normana Fairclougha

Vztah textu, diskurzu a sociální praxe v případě KDA systematictěji rozpracoval především Norman Fairclough, který představuje jeho teoretické i metodologické uchopení. Podle něho je praxe manifestována ve třech formách: lingvistické jako text, sociální jako diskurzivní události a diskurzivní praxe (Fairclough 1992: 71). Toto vymezení diskurzu vychází z předpokladu, že diskurz je sociální praxe, která nejen reprezentuje svět, ale také ho označuje³, konstituuje a vytváří význam světa (Fairclough 1992: 64).

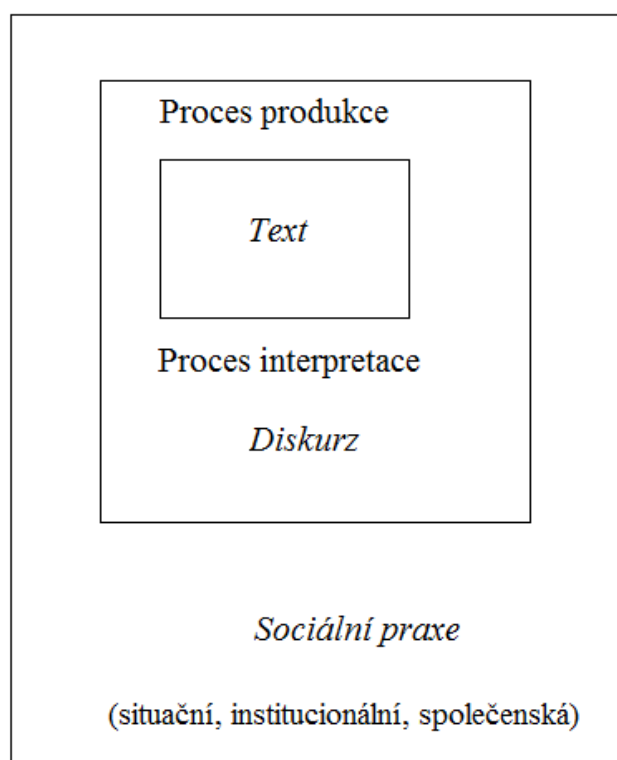
V návaznosti na výše uváděnou funkcionální teorii je pro Fairclougha výchozí analytickou jednotkou text. Stejně jako Halliday a Hasan, tak i Fairclough vymezuje vtaah mezi textem a společností jako dialektický. Dle něj jsou lingvistické fenomény svým způsobem sociální fenomény a sociální fenomény jsou na druhou stranu částečně lingvistickými fenomény. Každé použití jazyka (ať už psaného či mluveného) konkrétním člověkem je tak sociálně determinováno. Určité použití jazyka je vázáno na kontext a v této perspektivě Fairclough vnímá text jako sociální proces, který je ovlivněn právě těmito situačními, nelingvistickými složkami společnosti (Fairclough 1989: 20 – 23).

Text je pro Fairclougha sociálním procesem, který z analytických důvodů rozlišuje na proces produkce a proces interpretace. Na úrovni produkce text vystupuje jako výsledný produkt. Na úrovni interpretace je naopak text zdrojem. Význam textu, ať již na úrovni produkce, či interpretace není určen vlastním produkčním či interpretačním procesem, ale je podle Fairclougha vždy zprostředkován prostřednictvím

³ „signifying the world“ (Fairclough 1992: 64)

určitého diskurzu (Fairclough 1989: 23 – 24). V této perspektivě má diskurz zprostředkující funkci mezi textem a širší sociální praxí (srov. obrázek 1). Tím diskurz umožňuje, aby text vznikl na úrovni produkce a zároveň mu bylo rozuměno na úrovni interpretace.

Obrázek 1: Trojdimenzionální rámec diskurzu podle Normana Fairclougha



(Fairclough 1995: 98)

2.3 Pravidla formování diskurzivní formace

Jestliže vymezení textuální povahy Fairclough přejímá z funkcionální lingvistiky, tak při charakteristice diskurzu využívá vymezení diskurzu od Michela Foucaulta. Podle N. Fairclougha z Foucaultovy definice diskurzu jasně vyplývá, že diskurzivní analýza

se nemůže soustředit pouze na textuální stránku věci, ale je nutné vzít v potaz specifické socio-historické proměnné tzv. diskurzivních formací. Tyto diskurzivní formace můžeme chápat jako systém pravidel, které zajišťují, že určitá tvrzení jsou produkována v příslušném čase, místě a instituci. Tvrzení nejsou stabilní, ale jsou na základě diskurzu proměnlivá. Proto M. Foucault stanovil čtyři pravidla formování diskurzivní formace, které kombinují jak diskurzivní, tak i ne-diskurzivní elementy. Tato pravidla jsou: pravidla pro formování objektu, modalit vypovídání, pojmů (konceptů) a strategií (Fairclough 1992: 40 - 41).

Pravidly pro formování objektu má M. Foucault na mysli formování předmětu zájmu určité vědní disciplíny. Odhalení těchto pravidel dosáhneme vyznačením vztahů, které charakterizují diskurzivní praxi. Pouhé sémantické zařazení jednotlivých termínů je nedostatečné. Nejde tedy jen o pouhé odkazování k základu těchto objektů, ale vztahování k souboru pravidel, které jim dovoluje, aby se formovaly jako objekty diskurzu a tím stanovily podmínky jejich historického vynořování (Foucault 2002: 76 – 77). Jak M. Foucault doplňuje, těchto podmínek je mnoho. Není totiž možné mluvit kdykoliv a o čemkoliv. Výroky jsou totiž vždy ukotvené v čase a místě, čili v kontextu. Objekt zájmu vědy se tak formuje, jsou-li ustaveny podmínky komplexního svazku vztahů. Tyto vztahy nejsou vnitřní charakteristikou objektu, nýbrž to jsou podmínky, které dovolují objektu se objevit. Formují se vždy mezi institucemi a nikdy je nemůžeme popsat bez povšimnutí si jejich vztahu k diskurzu. O těchto vztazích však ani nelze tvrdit, že by byly vnitřními ani vnějšími vztahy diskurzu, jsou totiž v jistém slova smyslu za hranicí diskurzu. Tyto vztahy definují diskurz samotný jako praxi (Foucault 2002: 71 – 74).

Pravidly formování modalit vypovídání má M. Foucault na mysli způsoby, jakými se vyjadřujeme o objektu zájmu, tedy jak daný diskurz vede mluvčího k tomu, co a o čem může říci. K tomu je dle autora potřeba

analýza tří segmentů: jednak mluvčího, tedy subjektu, dále institucionálního umístění subjektu a situace, v níž se subjekt nachází. Subjekt mluvčího je možné analyzovat pomocí jeho statusu, role, kterou vykonává, dále pomocí moci, která je s danou rolí spojena, či hierarchie vztahů mezi subjekty v daném kontextu. Každý z těchto segmentů analýzy subjektu je pak možné přiřadit k určitému institucionálnímu umístění, které je často ukotveno v textech. Pozice subjektu je definována situací, v níž se může ocitnout vzhledem k různým sociálním umístěním, přičemž se tato umístění mohou na základě rozdílnosti situací měnit. Tak je tedy možné, že v jedné situaci je subjekt například vypravěčem a v jiné posluchačem (Foucault 2002: 80 – 83).

Pravidla pro formaci pojmů a konceptů odkazují k vytváření konceptuálních rámců jedince. Můžeme analyzovat časovou řadu vzniku, používání a případné proměny pojmů. Dále je též možné analyzovat i formy koexistence pojmů, které odkazují k již formulovaným nebo převzatým termínům, které daný diskurz používá pro stvrzení své platnosti. I přestože v jednom čase vedle sebe může koexistovat více typů diskurzu, každý typ diskurzu obsahuje výrovy, které v určitém čase považujeme za pravdivé a neměnné. Tyto výroky jsou anonymní, protože se nenacházejí v mentalitě jednotlivců, ale v diskurzu samém. Důsledkem toho pak tyto výroky považujeme za univerzálně platné (Foucault 2002: 89 - 97).

Poslední pravidla, která M. Foucault představuje, jsou pravidla pro formování strategií. Těmito strategiemi má na mysli taktiky, jaké používá alternativní diskurz, který se snaží nahradit diskurz stávající. Nutnou podmínkou pro formování alternativního diskurzu je existence dvou objektů, které nemohou být oba platné pro jeden diskurzivní rámec.

Proto dochází k „boji“ těchto diskurzivních typů⁴. Tento boj však mimo jiné podléhá rozhodování specifické instance o tom, který z diskurzivních typů lépe koresponduje s diskurzí obecně platnými ve společnosti. Jinými slovy se tedy jedná o rozhodnutí o tom, který diskurzivní rámec lépe zapadá do obrazu celkového vidění světa v dané éře (Foucault 2002: 99 - 105).

2.4 Diskurz jako sociální praxe

Foucault diskurzivní formace vztahuje pouze k vědě. Zajímá ho, jakým způsobem se v určité vědní disciplíně prosazují určité diskurzivní typy. Proto na diskurz nahlíží jen jako na princip klasifikace textů (ať již psaných či mluvených) vznikající na vědecké půdě. Pokud se podíváme na slovníkovou definici termínu diskurz, dočteme se, že v obecném slova smyslu znamená promluvu, projev, řeč, rozpravu (Maříková, Petrušek, Vodáková 1996: 213). Pro M. Foucaulta, který tento pojem znovu objevuje, zavádí do sociálních věd a vysvětluje, znamená diskurz analýzu přítomných pravidel skupiny jedinců v určitém prostředí. Podle něj je diskurz „vždy kategorie reflexe, princip klasifikace, normativní pravidla, institucionalizované typy“ (Foucault 2002: 37). Vidí ho tedy jako organizovanou formu vědění, kterou je potřeba podrobit podrobné analýze, jež má za cíl uchopit výpověď (ať již psanou či mluvenou) v přesné specifičnosti jejího výskytu, přičemž je nutné stanovit podmínky její existence, zachytit její hranice, určit vztahy k jiným výpovědím a poukázat na to, jaké výpovědi vylučuje (Foucault 2002: 46).

Fairclough tento Foucaultův koncept proměňuje a snaží se při vymezení diskurzu zohlednit sociální praxi. Používá tak termín diskurz v širším slova smyslu, než je tomu u tradičních sociolingvistů. Dle

⁴ Diskurzivní typ odkazuje ke konkrétnímu projevu pravidel formování diskurzu v praxi. V rámci jednoho diskurzu tak můžeme nalézt více diskurzivních typů, které jsou obvykle v kontradikci.

něj se diskurz nemůže vztahovat pouze k jazykovým vyjádřením, ale je nutné zohlednit existující sociální strukturu, která determinuje jak konkrétní projevy sociálního jednání, tak samotné jazykové projevy. Proto v případě Fairclougha se označení diskurz vztahuje ke způsobům nakládání s jazykem, kterým je rozuměno jako sociální praxi, než-li jako projevu individuální aktivity konkrétního sociálního aktéra. Takovéto pojetí s sebou přináší dle autora dvě implikace. První z nich je, že diskurz je jak forma aktivity, jež je ovlivňována celkovým viděním světa dané společnosti i jednotlivými aktéry navzájem, tak jako způsob reprezentace. Druhou implikací vidí v dialektickém vztahu mezi diskurzem a sociální strukturou. Na jednu stranu je diskurz tvarován a omezován širší sociální strukturou, na stranu druhou tuto strukturu zároveň utváří (Fairclough 1992: 62 – 64).

„Diskurz není jen praxe svět reprezentující, ale i praxe svět označující, konstituující a konstruující jeho význam“ (Fairclough 1992: 64). Tento konstruktivní efekt diskurzu má tři aspekty. Jednak se diskurz podílí na vymezení identity, dále na vymezení sociálních vztahů a za třetí se podílí na konstrukci systému vědění a věr. Tyto aspekty jsou typické pro jakýkoliv diskurz a jsou reprodukovány prostřednictvím textu (tamtéž). Diskurz jako sociální praxe je tedy způsob reprezentace, jednání a nese s sebou i konstruktivní efekt při budování identit, vztahů a vědění. Můžeme tak identifikovat jak konvenční, tak i kreativní stránku diskurzu – diskurz jednak zajišťuje reprodukci společnosti (prostřednictvím identit, vztahů, vědění a věr) a jednak přispívá k transformaci společnosti, tedy k transformaci širšího sociálního rámce (Fairclough 1992: 65).

Dialektičnost vztahu mezi diskurzem a sociální strukturou, a konstruktivní efekty diskurzu umožňují postihnout případnou sociální změnu. Na základě Faircloughova trojdimezionálního konceptu lze předpokládat, že jakákoliv změna v textuální rovině se musí projevit

na úrovni proměny pravidel existujících diskurzů, respektive sociální praxe a naopak, jakákoliv změna sociální praxe či úsilí o změnu sociální praxe se musí odrazit v proměně existujících diskurzů a textů. Dle něj mají texty jako elementy sociálních událostí pouze vágní efekt na změnu společnosti, jejich síla na změnu je dána prostřednictvím konstrukce jejich významu (Fairclough 2003: 8).

Na tomto předpokladu je budován záměr této práce. Zajímá mě, jak se pozmění diskurzivní nastavení v základních školách praktických po zavedení normativního textu rušícího zvláštní školy. Mým předpokladem je, že jsou tyto normativní texty tvořeny právě s ohledem na rozložení moci ve společnosti, přičemž se tato moc projevuje právě skrze texty, které následně ovlivňují dění v celé společnosti. Konkrétně mě zajímá, jak ovlivňují sociální praxi v instituci speciálních škol a zda-li tyto texty v sobě stále obsahují snahu segregovat určitou skupinu z hlavního vzdělávacího proudu či je tento vliv pozměňován a utlumován. Otázkou pak nadále zůstává, čím je tato segregační praxe konstituována a legitimizována. Není totiž zřejmé, že by v textech vymezující základní školy praktické a zvláštní školy byly explicitně formulovány segregační strategie. Nebezpečnost celé situace spočívá v tom, že se odehrává implicitně, jako nezamýšlený důsledek pozitivní aspirace na integraci určitých skupin obyvatel, které jsou z různých důvodů vyloučeny z hlavního vzdělávacího proudu. To je jeden ze zjevných ideologických rozměrů existence zvláštních a základních škol praktických. Vedle toho existuje celá řada skrytých ideologických konceptů, které hrají v existující praxi stejně významnou, ne-li větší, roli jako tato zjevná ideologie.

Podle Fairclougha je ideologie podstatným prvkem, který se podílí na homogenitě a koherenci jakékoliv diskurzivní praxe. Ideologii rozumí jako schématu, který přispívá k utužení apriorních tvrzení, které tak nevyžadují další zdůvodnění. Efektem jakékoliv ideologie

je, že existující sociální praxe či realita obecně je vnímána jako neproblematická. Této neproblematičnosti je dosaženo tím, že ideologie figuruje v jakémkoliv diskurzu jako referenční rámec, který nutí k produkci určitých textů a na straně čtenáře provádět interpretace textů určitým způsobem. Lze říci, že dominantní vlastností ideologie je redukce velkého množství způsobů produkce a interpretace textů v nejlepším případě na jedinou možnou (Fairclough: 1989: 84-86). Jednoduše lze říci, že ideologie je do textu vepsána. Neexistuje text bez ideologie. Stejně jako neexistuje vědění a praxe bez ideologie. Ideologie se ve strukturách objevuje jako výsledek událostí z minulosti a jako předpoklad pro události současné (Fairclough 1995: 71-72).

2.5 Změna sociální praxe

Změna ve Faircloughově modelu je umožněna tím, že v žádné epoše podle Fairclougha neexistuje ideologická uniformita. Je to právě ideologická diverzita, která vede ke konfliktu mezi jednotlivými ideologickými proudy. Každá z mocenských skupin se pokouší o ustálení ideologického common sense⁵, který N. Fairclough definuje jako snahu o udržení nerovných mocenských vztahů. Tím tak dochází k neustálému konfliktu a boji mezi jednotlivými ideologickými proudy, protože každý jedinec je nakloněn jedné z jejich dominantních alternativ (Fairclough 1989: 84 – 86).

Ideologickou diverzitu nemusíme identifikovat pouze mezi společnostmi, nýbrž i mezi jednotlivými obdobími určité společnosti. Její míru pak určuje stupeň boje mezi sociálními třídami či institucemi ve společnosti. Samotný ideologický konflikt tak vzniká na pozadí rozdílnosti pozic, zkušeností a zájmu sociálních skupin, které vstupují

⁵ Common sense je v terminologii KDA možno přeložit jako zjevný význam. Ustálení ideologického common sense má za účel naturalizaci těchto významů, které předkládá určitá mocenská skupina.

do vzájemných vztahů vyjednávající svou mocenskou pozici. Fairclough tento princip demonstruje na příkladu vzdělání, kam děti, rodiče i učitelé vstupují s jinými zájmy a očekáváními, které následně rozvíjejí jiný typ ideologie vzdělávání. Ideologický boj se odlišuje od jiných sociálních konfliktů tím, že se odehrává především na úrovni jazyka. To však neznamená, že ho lze identifikovat na úrovni textu, ale spíše na úrovni diskurzivních typů⁶. Jazyk tedy sám o sobě nese jak podíl na sociálním boji, tak je i místem pro tento souboj, a proto se na něj zaměřujeme při identifikaci ideologického boje (Fairclough 1989: 87 – 89).

Diskurzivní typy jsou pod tíhou rozdílných konvencí a norem ideologicky variabilní. Primárními doménami tohoto boje se stávají sociální instituce a situační typy, které každou z institucí reprezentují. Jediná instituce má tendenci v sobě zahrnovat různé druhy diskurzivních typů. Ty se však ve spojení s konkrétní ideologickou pozicí mohou překrývat jak v rámci jedné instituce, tak i napříč různými institucemi. Cílem tohoto boje je snaha každého z diskurzivních typů o vytvoření se nebo ustálení se jako dominantního v dané sociální oblasti, a tím vytvoření určitých ideologických předpokladů. Vztahy těchto diskurzivních typů pak mohou být dvojího druhu. Jednak může jedna vzniknout jako opozice druhé, jsou tedy vzájemně v opozici. Nebo může být jeden typ obsažený v dominantním typu, jsou tedy kompatibilní (Fairclough 1989: 90 – 91).

Každý diskurzivní typ však usiluje o to, aby jeho „konkurence“ nebyla chápána jako plnohodnotná a jeho významový obsah tak nebyl vnímán jako arbitrární, nýbrž jen jako jediný možný. Jinými slovy můžeme

⁶ Diskurzivní typy jsou normy, konvence a způsoby chování, které se spolupodílí na podobě určité diskurzivní formace. Z toho vyplývá, že jedna diskurzivní formace se může vyznačovat více jak jedním diskurzivním typem, které mezi sebou soutěží o to, kdo bude normovat a kontrolovat stávající diskurz, to můžeme označit bojem o hegemonii (Fairclough 1989: 90).

řící, že usiluje o legitimizaci a následnou naturalizaci. Naturalizace určitého diskurzivního typu je nejsnazší cestou k nastolení ideologické hegemonie. Pokud je tato naturalizace diskurzivního typu úspěšná, následně ztrácí svůj ideologický charakter. Výsledkem takového naturalizačního procesu je identifikace určitého diskurzivního typu s určitou institucí a nadále již není vnímán jako součást institucionálního boje. Dominantní diskurzivní typ tak zastává instituci samu o sobě. Proto se v tomto ideologickém konfliktu zdá být neutrální, ideologicky nezaujatý. Ovšem v tomto zdánlivém vyprázdnění ideologického obsahu spočívá právě jeho záludnost. Ideologie se totiž vždy pokouší navodit dojem, že je něco jiného než ve skutečnosti je (Fairclough 1989: 91 – 93).

2.6 Kontrola společnosti diskurzem: Předsudky jako sociální praxe

Předsudky samotné můžeme chápat jako sociální praxi. Předsudky totiž nemůžeme vnímat jako jedincův osobní postoj, nýbrž spíše jako kolektivní akci. V duchu Faircloughového pojetí diskurzu, můžeme tvrdit, že předsudky jsou výsledkem jak procesu produkce, tak i procesu interpretace. Předsudky jsou ukotveny v textech, skrze které k těmto procesům produkce a interpretace dochází. Jedinec skrze texty (mluvené či psané) předsudky přijímá za své, tedy za svou vnitřní volbu. Tak je i interpretuje a nadále produkuje do svého okolí, čímž dochází k jejich otužování. Zároveň předsudky lze vnímat jako naturalizované formy vědění, podílející se na druhořadém postavení určitých skupin obyvatel, aniž by jejich marginalizace byla vnímána jako problematická. Zpravidla se naturalizační efekty v případě stereotypů spojují s určitými biologickými znaky určité skupiny obyvatel, či se předpokládá nějaká vrozená či kulturně podmíněná predispozice, a které posléze jsou omluvou a zároveň i vysvětlením pro diskriminační jednání.

Jednou z forem aktivace předsudků do praxe je rasismus, který můžeme podle Cambridžského sociologického slovníku vnímat jako charakteristický prvek sociálních struktur. Je založen na falešné teorii kultury o rasových rozdílech, jejímž důsledkem je nerovná distribuce společenských výhod, ekonomických příležitostí a politických práv rasově stigmatizovaným skupinám (Turner 2006: 496). Dle R. Wodak a Martina Reisigla rasismus jako sociální praxe i ideologie manifestuje sám sebe diskurzivně. Na jedné straně jsou totiž pomocí určitého diskurzu rasistické názory produkovány, reprodukovány a legitimizovány. Na straně druhé se však další diskurz pokouší o kritiku a dekonstrukci těchto postojů. Proto můžeme identifikovat antirasistické postoje jako alternativní diskurzivní typ k rasistickému diskurzivnímu typu. Na jedné straně je možné rasismus vnímat jako ideologicky legitimizovaný konstrukt vytvořený za účelem odepření určitým sociálním skupinám přístupu ke kulturním, politickým a sociálním zdrojům. Na straně druhé však zasažené skupiny tento konstrukt rasy přijaly a posvětily tím tak výstavbu alternativního diskurzu a politický odpor (Wodak, Reisigel 2001: 372 - 373). K takovému odporu došlo v případě žaloby proti údajně rasisticky motivovanému zařazování romských dětí do zvláštních škol.

Vzhledem k tomu, že o rasismu můžeme uvažovat jako o sociální praxi, je pro nás již samozřejmé, že se konstrukce a reprodukce předsudečných postojů uskutečňuje prostřednictvím jazyka. Ramesh Krishnamurthy zmiňuje, že jazyk jako součást každodenního života jedinci pomáhá utvářet znalosti jak o jazyku samotném, tak i o jeho „uživateli“. Jazyk mu však také do značné míry pomáhá formovat jeho styl myšlení a uvažování o světě kolem něj (Krishnamurthy 1996 :129). T. A. Van Dijk pak doplňuje, že je to právě jazyk, který dává formu

předsudečnému diskurzu⁷ skrze vzájemnou interakci sociálních aktérů v určitých situacích. Můžeme tedy říct, že předsudečný diskurz je forma konkrétního jazykového použití. Takto definovaný diskurz pak můžeme zasadit do širšího socio-kulturního rámce, ze kterého pak lze skrze jazyk daný diskurz identifikovat. Proto promluva reprezentuje a mluva jako taková vyjadřuje svůj vlastní kontext. V diskurzivní analýze nás pak zajímá, jak se předsudky projevují v jazyce a jak přesně se manipulace diskurzu projevuje v konkrétních vyjádřeních sociálních aktérů. Dále nás pak zajímá, na kolik jsou tyto jedincovy promluvy „vynuceny“, tedy inspirovány diskurzem (Dijk 1984: 43 – 44).

Foucault koncept rasismu vnímá v intencích biomoci jako tzv. paradox biopolitiky. Biopolitika se rozvíjí od 18. století, kdy se eliminační technika moci mění na kultivační. Život jedince se stává něčím, co je potřeba kultivovat a smrt něčím imanentním až tabuizovaným (Foucault 2005: 216 – 221). Biopolitika se zaměřuje na zachování rodu jako takového právě skrze kultivaci jednotlivého lidského života. Podle Foucaulta tato změna technik moci však neznamena, že dochází ke konci zabíjení, jak by se dalo očekávat. To je právě oním paradoxem biopolitiky, který dává posvěcení pro rasismus. Foucault netvrdí, že by se rasismus vyvinul v moderní době, jen se pomocí biomoci vepsal do státních mechanismů. Jak vysvětluje, jedná se v podstatě o jednoduchou rovnici: *„Čím více podřadných druhů bude mizet, čím více bude odstraněno nenormálních jedinců, tím méně bude degenerovaných lidí v poměru k druhu, tím více já“* (Foucault 2005: 228). Tito jedinci, kteří jsou označeni za rasově nevyhovující, jsou pod vlivem biomoci usmrcováni za účelem vyloučení biologického nebezpečí a právě za účelem posílení a kultivace druhu, populace (tamtéž).

⁷ V originále „prejudice discourse“

Je nutné podotknout, že tímto usmrcováním nemá Foucault na mysli nutně fyzické odstranění, ale smrtí můžeme v tomto případě chápat i např. politickou smrt či sociální vyloučení. Jak vysvětluje Foucault, „*smrt druhých znamená biologické posílení sebe sama*“ (Foucault 2005: 230). Jedná se tedy o přechod z apelu na osobu člověka na apel na osobu druhu (tamtéž).

Tvrdím, že manifestace sociální smrti v tom smyslu, jak ji popisuje M. Foucault, probíhá právě skrze instituci zvláštních, respektive praktických škol. Speciální školství je vzhledem ke svému učebnímu záměru považováno spíše za něco podřadného, za prostor, kam jsou vylučováni žáci, kteří nesplňují podmínky pro vyučování v běžných základních školách. Jak píše Miroslava Bartoňová „*ZZŠ se odlišuje od ZŠ organizačními formami vzdělávání a obsahovým zaměřením výuky. Učivo je redukováno na osvojení si základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností. Je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností*“ (Bartoňová, Vítková 2007: 73).

Na základě tohoto vymezení je patrné, že speciální školy jsou prostory vymezené pro žáky osvojující si praktické dovednosti vhodné zejména pro manuálně zaměřený pracovní trh. Otázkou však zůstává, jakým způsobem k této výchově v sociální praxi dochází a zda-li avizované změny normativních dokumentů upravující fungování speciálních škol zajišťují i změnu v tomto nastavení, tedy zda-li jsou v základních škol praktických děti stále připravovány pro manuální pracovní trh, jak tomu bylo u zvláštních škol, nebo došlo k posunu a tím ke setření segregačních taktik vylučování z perspektivnějších míst pracovního trhu. Další otázkou pak nadále zůstává, zda dochází

i k potírání rasově diskriminačních taktik tak, jak byly kritizovány v případě zvláštních škol u Evropského soudu pro lidská práva, nebo i v případě základních škol praktických dochází k předpokládanému umístování žáků rodin, o kterých laická veřejnost uvažuje jako o Romech. Čili chceme zjistit, zda-li mentální retardace u dětí této skupiny obyvatel natolik naturalizovaná, že přetrvává i do pozměněného typu speciálního školství. A tak zda-li i na základních školách praktických dochází k biomocné taktice segregace určité skupiny do méně lukrativních pozic na základě biologických znaků.

3 METODOLOGIE

S ohledem na Faircloughův koncept je mým výzkumným záměrem ukázat, jak texty pozměňují diskurzivní praxi v instituci školy a zda-li a jak se následně mění i sociální praxe v těchto institucích. Bude mě konkrétně zajímat, zda změna normativních textů přispívá ke změně stávající praxe v původních zvláštních školách a zda se tím může následně změnit postavení těchto žáků ve společnosti, tedy zda dochází k proměně segregačních rámců. Z toho důvodu v návaznosti především na pravidla diskurzivní formace považuji za důležité ukázat genealogii zvláštních škol, z nichž bude patrné, z jakých důvodů došlo k jejich vzniku, jakými způsoby konceptualizují předmět svého zájmu, jaké volí artikulační modality a strategie řešení problému, kvůli němuž byly zvláštní školy zřízeny. Abych zjistila, jakým způsobem došlo ke změně stávající praxe pod vlivem přijetí nových normativních dokumentů redefinujících zvláštní školy, zvolila jsem formu polostrukturovaných rozhovorů s ředitelkami těchto škol.

Obecně je interwiev nejstarší a nejpoužívanější metodou v pedagogickém výzkumu. Jeho cílem je analýza role zúčastněného, přičemž výzkumník ho při interwiev chápe jako člena širších sociálních uskupení jakými jsou například škola či rodina (Zelina 2009: 113 - 114). Polostrukturované rozhovory jsou pak takové rozhovory, které jsou vedeny za použití tzv. návodu. Tento návod slouží jako seznam otázek, které je potřeba během rozhovoru probrat, ovšem je na výzkumníkovi, jak bude samotný rozhovor strukturovat. Tento způsob dotazování pomáhá udržet zaměření výzkumu a provádět rozhovory strukturovaněji, přičemž je pak jednodušší jejich srovnání s rozhovory vedenými s ostatními participanty (Hendl 2005: 174). To je tedy pro můj výzkumný záměr ideální typ interview. Dovoluje mi vedení vícero rozhovorů s jednotlivými účastníky, přičemž data z rozhovorů je pak možné

komparovat. Miron Zelina navíc dodává, že interview s polostrukturovanými otázkami se v pedagogickém výzkumu používá zejména proto, že „umožňuje výzkumníkovi metodologický kompromis mezi normou a teorií v intencích otevřených systémů. (Jeho použití) je vhodné zejména tehdy, když se část edukačních jevů dá jednoznačně a objektivně identifikovat v interview a druhá část je ponechána na subjektivní postoje a názory odpovídajícího“ (Zelina 2009: 117).

K výběru samotných škol došlo především na základě jejich lokace. Všechny školy se nacházely v Ústeckém kraji, který je vhodnou volbou vzhledem k vysoké koncentraci obyvatel, kteří sebe sami označují za romské občany. Výsledky Sčítání lidu, domů a bytu 2011 ukazují, že v Ústeckém kraji se k romské národnosti přihlásilo 1260 osob, což je nejvyšší počet ze všech krajů České republiky (Český statistický úřad 2011). Upozorňuji, že tyto výsledky nemusejí být směrodatné, protože přihlášení se k národnosti je dobrovolné a tudíž v jiných krajích může existovat fakticky větší koncentrace této populace. Ovšem tuto námitku nebylo v mých silách plně ověřit či vyvrátit. Proto jsem vycházela z oficiálních statistik. Vzhledem k tomu, že byl výzkum prováděn v této oblasti, byla zvýšena pravděpodobnost výskytu dětí, na které laická veřejnost nahlíží jako na romské, ve speciálních školách. Tím dochází k pokrytí jedné z výzkumných otázek o existenci rasově diskriminačních taktik v tomto typu škol.

V Ústeckém kraji jsem se pak snažila zajistit rozmanitost škol vzhledem k jejich parametrům umístění. Jedna ze škol se nachází v okresním městě, druhá ze škol v oblasti, na kterou laická veřejnost nahlíží jako na romskou poslední ze škol pak ve městě v těsné blízkosti se školou předchozí. Porovnání těchto různých typů škol není primárním cílem, avšak domnívám se, že touto jejich nehegemonitou přispívám ke zvýšení variability výzkumu. Další nutnou podmínkou vedle lokace škol

byl fakt, že všechny školy během svého fungování prošly transformací ze zvláštních na základní školy praktické a nevznikly tak až po roce 2005.

Sběr dat byl proveden v měsících prosinec 2011 a leden 2012. Samotné participantky⁸ byly nejprve osloveny prostřednictvím e-mailu či telefonu uvedeného na příslušných webových stránkách škol. Ve stručnosti jsem jim představila jak sebe, tak i můj výzkum včetně jeho záměru a cíle, přičemž jsem je následně požádala o participaci na mém výzkumu. Všechny mnou oslovené ředitelky ihned s výzkumem ochotně souhlasily. V otázce konkrétního času provedení rozhovoru jsem se plně podřídila jejich potřebám. Všechny rozhovory se odehrály v dopoledním čase a v kancelářích participantek. Na počátku rozhovoru byl vždy vyžádán slovně potvrzený informovaný souhlas o nahrávání celého rozhovoru, přičemž jsem ještě dodatečně zodpověděla případné dotazy o mém výzkumu. Celkem byly provedeny tři rozhovory, tedy v každé škole vždy jeden rozhovor. Genderové, věkové, etnické či jiné omezení nebylo pro výběr participantů stanoveno. Samotný rozhovor pak trval hodinu až dvě. Otázky byly zaměřeny na několik okruhů: názory o školství obecně, aktérská perspektiva rozdílu mezi zvláštními školami a základními školami praktickými, jak rozumí aktér cílové skupině a roli testů umisťujících děti do škol, strategie umisťování dětí do tohoto typu škol a výukové metody.

Další výzkumnou metodou, která byla v tomto výzkumu použita, je metoda přímého pozorování. Peter Gavora zhodnocuje, že výhodou tohoto typu pozorování je přímý kontakt a celkové vnímání atmosféry. Navíc údaje jsou ihned k dispozici. Mezi nevýhody však patří

⁸ V mém výzkumu byly participantkami pouze ženy. Nicméně tento fakt nebyl účelný záměr. Má práce se však netýká genderových rozdílů zastávající pozici ředitele/lky, tudíž tuto disproporci shledávám jako akceptovatelnou.

to, že výzkumník pracuje pod tlakem, čili musí dělat rychlá analytická rozhodnutí o pozorovaných jevech, a navíc přítomnost výzkumníka často působí rušivě na pozorované osoby. K takovému ovlivňování dochází i ve třídě, kde výzkumník sedí relativně daleko. Pozorované osoby totiž výzkumníkovu přítomnost reflektují a přizpůsobují mu své chování: učitel/ka používá jiné metody, žáci jsou pak buď více aktivní, nebo naopak mohou být v útlumu (Gavora 2009: 96 - 99).

Pozorování proběhlo v těch školách, kde byly provedeny i rozhovory s ředitelkami, přičemž v každé škole bylo provedeno pouze jedno pozorování. I přesto, že je při tomto sběru dat zvláště vhodné jeho opakování, nebylo provedeno, protože se v tomto výzkumu jednalo pouze o doplňkovou metodu. Účelem bylo zjistit, jak probíhá dynamika komunikace mezi učitelkou a žáky, a zda-li (v obecném měřítku) učitel obrací pozornost více na romské žáky či žáky majoritní populace. Pozorování bylo vždy provedeno po provedení rozhovoru s ředitelkou. Ředitelka byla předem požádána, zda-li by mohla zajistit pozorování vždy v jedné ze tříd základní školy praktické. Jakou třídu a učitelku vybrala tedy bylo na jejím uvážení, jednalo se ale vždy o třídu, ve které začínalo vyučování bezprostředně po provedení rozhovoru. Žádala jsem o domluvení pozorování v hodinách češtiny, protože je ze zákona povinná, tudíž je možná snadná komparace výukových metod a přístupu dětí k tomuto předmětu. Navíc předpokládám, že děti do styku se spisovnou formou českého jazyka přicházejí především na půdě školy, tudíž může docházet ke střetu kvality i kvantity jazykové vybavenosti jak dětí mezi sebou, tak i dětí a učitele ve větší míře než je tomu u jiných předmětů. Tracy Smith zmiňuje, že romské děti vyrůstají obvykle v prostředí své rodiny či komunity, tedy že ne příliš často přicházejí

do styku s „ne – romskými“⁹ jedinci. Ovšem poté, co dítě nastoupí do školy, je konfrontováno výlučně s pravidly a hodnotami většinové společnosti. Děti se ocitají v situaci, kdy jsou obklopeny dětmi výhradně „ne – romskými“ a jsou vyučovány autoritou, která není zahrnuta do jejich rodiny (Smith 1997: 248 – 249).

Pro analýzu rozhovorů bude použita tématická analýza. Jak píše Earl Babbie, tato analýza se skládá z tří hlavních fází: kódování, vytváření mem a konceptu mapování. Kódování se sestává z klasifikace či kategorizace jednotlivých částí datového souboru, který je velmi obsáhlý. Jednotlivé kategorie jsou pak označeny podle klíčového slova. Každá z těchto kategorií je pak obohacena o poznámky, čemuž říkáme proces memování. Ten nám pomůže více rozvinout a pochopit každou kategorii. Pro pochopení vztahů mezi jednotlivými kategoriemi pak kreslíme jakési mapy, které nám pomáhají při celistvém pochopení dané problematiky (Babbie 2007: 384 – 390). Jednotlivé kategorie v mé analýze provedených rozhovorů korespondovaly s klíčovými tématy identifikovanými v analýze normativních textů. Jednotlivé kategorie jsou pak v páté kapitole popsána v jednotlivých subkapitolách. K vytvoření této ucelené subkapitoly bylo potřeba vytvoření mem, což jsou analytické poznámky, které byly nápomocné při úplném podchycení všech témat v jednotlivých kategoriích. Mapování pak bylo využito k celkovému pochopení problematiky přechodu zvláštních škol a k logické souslednosti a vztahů jednotlivých témat.

Důležitými složkami pro analýzu dat získaných při pozorování jsou dle Christiana Lüderse zapisování poznámek a jejich následný přepis a prezentace. Jejich přepis musí probíhat ihned po ukončení pozorování, aby byl co nejvíce přesný, jak je to jen možné a jak výzkumníkova paměť

⁹ Termín je použit přímo autorkou. V přesném znění zní „non - Gypsy people“

dovoluje (Lüders 2004: 227 – 228). Tyto mnou přepsané poznámky mi při následné analýze pomohly potvrdit mé závěry z analýzy rozhovorů s ředitelkami.

V poslední řadě je nutné zmínit, že absolutní anonymizace dat je v tomto výzkumu samozřejmostí. Všechny informace, které by mohly vést k identifikaci participantů, či škol byly skryty a kódovány. Jména škol, jejich lokalizace či jména participantů byla anonymizována. Po ukončení studie a její analýzy, budou její výsledky a závěr participantkám v případě zájmu sděleny. Při sběru dat, jejich analýze a následné interpretaci jsem postupovala podle etického kodexu ISA (International Sociological Association 2001).

4 GENEALOGIE ZVLÁŠTNÍCH, RESPEKTIVE ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH

Faircloughův trojdimenzionální rámec diskurzu předpokládá dilaktecký vztah mezi textem a diskurzivním rámcem dané instituce. Podle tohoto předpokladu změna textů po legislativní úpravě speciálního školství posouvá diskurzivní nastavení praktických škol. Skrze Foucaultův koncept pravidel pro formování diskurzivní formace jsme schopni z normativních dokumentů tuto změnu zaznamenat, pochopit a popsat. Normativní dokumenty pro cíl mé práce jsou pak takové texty, které jsou oficiální cestou vydané zákonodárným orgánem či jiným k tomu legitimovaným orgánem.¹⁰ Pomyslným milníkem proměny těchto normativních dokumentů a následné změny diskurzivních typů je rok 1989, tedy rok, kdy došlo k významným posunům postojů vlády a tím i k proměně oficiálních ideologií mocenských skupin.

4.1 Vznik a historie zvláštních škol v českých zemích do roku 1989

První zmínky ukazují, že zvláštní školy vznikají po první světové válce jako zařízení pro péči o děti vyžadující zvláštní péči, přičemž příčinou pro ni se považovalo mentální či sociální znevýhodnění (rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007). Zvláštní školy měly tedy při svém počátku oficiální status institucí pomáhající překlenovat sociální a zdravotní nerovnosti u dětí, které byly obtížně vzdělavatelné v běžných školách. Tyto instituce se později rozšiřovaly zejména za účelem výuky romských dětí imigrantských rodin ze Slovenska. Ty byly často negramotné a stát se problém jejich

¹⁰ V mé práci tedy budu analyzovat jen zákony, vyhlášky či oficiální programy řešící otázku speciálního školství.

nedostatečné intelektuální úrovně rozhodl řešit skrze umístování je do oddělených zvláštních škol, kam měly povinně docházet.

Dle Niny Pavelčíkové většina romských občanů v českých zemích pocházela ze Slovenska, protože tam se situace pro velmi početné romské obyvatelstvo v poválečné době nevyvíjela příliš dobře. Ačkoliv se jejich počet rapidně zvyšoval, nebyl pro ně na Slovensku dostatek pracovních příležitostí. Naproti tomu v českých zemích se v této době obnovovalo hospodářství, které potřebovalo příliv nekvalifikované pracovní síly, jež byla zajištěna nábory romských obyvatel právě ze Slovenska. Náborů byly často nedobrovolné a Pavelčíková je označuje za „pracovní povinnost“, kterou Romové museli splnit. Tito imigranti se sdružovali hlavně kolem průmyslových center, které byly vybudovány zejména v pohraničí. Zaměstnavatelé však nepočítali, že s pracovníkem často přicházela celá rodina a obvykle jim nedokázali zajistit dostatečné podmínky pro důstojný život. Přičemž dominantním problémem se stala celková gramotnostní úroveň této skupiny obyvatel (Pavelčíková 2004: 25 – 28).¹¹ Tento analfabetismus se nastávající komunistický režim pokoušel odstranit pomocí metod, které autorka označuje za „vykořisťovatelské“. Ve skutečnosti totiž tyto pokusy nepodporovaly rozvoj intelektuální úrovně romské mládeže, ale jejich cílem byla výchova další generace nové

¹¹ Pavelčíková tuto negramotnost vysvětluje problematičtým způsobem skrze odkaz na širší sociální kontext a dále s odkazem na předpokládanou tradiční romskou kulturu. Většina romských imigrantů přišla ze Slovenska, většinou jako jazyk tedy používala romštinu a ve styku s makrosocietou pak používala nedokonalé dialekty slovenštiny. Navíc se dle autorky v této době se projevily určité přirozené negativní postoje k institucionálnímu vzdělávání jako takovému. Vzhledem k „bezpísemnému a bezčasovému“ charakteru tradiční romské kultury, si podle Pavelčíkové rodiny nemohly zvyknout na neosobní prostředí a přísné výchovné podmínky většiny škol, které obvykle vyžadovaly pravidelnou docházku, kázeň, memorování či domácí přípravu (Pavelčíková 2004: 45 – 46).

dělnické pracovní síly, která byla považovaná za základ budování socialistického státu (Pavelčíková 2004: 45 – 46).

4.1.1 Romové a definice zaostalosti

Postoj jednotlivých státních orgánů k problematice romské nigramotnosti nebyl v poválečné době jednotný. „Romská otázka“ byla sice všemi orgány vnímána jako dalekosáhlý problém, který je nutno řešit, avšak každé z ministerstev vidělo tuto problematiku v jiných intencích, definovalo různé příčiny problému a zároveň do jisté míry navrhovalo jiné strategie řešení. Ministerstvo vnitra vnímá zaostalost Romů spíše v socio-ekonomických souvislostech. V zápisu meziministerské schůze z roku 1951 pak především vyzdvihuje kočovnictví a kriminalitu jako dva hlavní aspekty, které brzdí sociální rozvoj a začlenění se do většinové společnosti:

„1) Závažným případem jsou kočovné tlupy cikánů, které se pohybují z místa na místo, vyhýbají se práci a dopouštějí se různých trestných činů. Členové tlup jsou stíženi většinou pohlavními nemocemi a při táboření jsou postrachem celému okolí. Pozastaveným potulným cikánům budou odňati koně podle zákona č. 55/1947 Sb., aby jim bylo znemožněno další kočování, práce schopní budou začlenění do vhodného zaměstnání a bude jim přidělen přiměřený byt“

3) Cikáni často prodávají potravinové lístky. ... Šatenky bud' prodávají za hotové nebo vyměňují za obnošené šatstvo. ... Osoby, které od cikánů potravinové lístky a šatenky kupují, budou potrestány a vynesení rozsudku bude zveřejněné místním rozhlasem“

(Jurová 1996: 172 - 173).

Ministerstvo vnitra v tomto „Návrhu řešení cikánské otázky v ČSR“ definovalo charakteristiky typické pro romské obyvatelstvo, které je nutno

za účelem jejich úspěšné asimilace odstranit. Nařízení, pomocí kterých by měl být tento cíl naplněn, jsou represivního charakteru. Romské i „ne-romské“ obyvatelstvo, které výše zmíněné problematické aspekty svým jednáním podpoří, budou potrestáni. Odebrání koně potřebného pro kočovnictví či trest vůči osobám, které by vykupovaly potravinové lístky od Romů můžeme za příklady tohoto represivního charakteru spisu Ministerstva vnitra vnímat. Oproti němu se pak ohrazuje Ministerstvo informací, které ten samý rok reaguje vydáním „Zprávy o stavu kulturně-výchovné práci mezi cikány“. V ní kladně hodnotí iniciativu Ministerstva vnitra, dodává však, že má jejich návrh spoustu nedostatků a především ji považuje až za příliš represivní:

„...a především nelze je (problémy) řešit tak, jak je to v návrhu uvedeno: kočování cikánů zamezit tím, že je začleníme do vhodného zaměstnání a přidělíme jim přiměřené byty a zadržené potahy odprodáme JZD, prodávání potravinových lístků budeme trestat,... Takovým způsobem cikány nepřesvědčíme a nepřevychováme. Zapomínáme, že cikán je člověk nedůvěřivý a velmi citový, ukáže-li se mu dobrá vůle, podá-li se mu pomocná ruka, dovede to ocenit a stát se zodpovědným občanem a pracovníkem. Zapomíná se, že cikánští občané neumějí žít jiným způsobem, že jsme je tomu dosud nenaučili, ale že je tomu musíme naučit. ... mnohé body tohoto návrhu (Ministerstva vnitra) jsou spíše represivního, nežli výchovného charakteru“ (Jurová 1996: 176 - 177).

Ministerstvo informací tedy shledává návrh řešení Ministerstva vnitra za nevhodný, protože v sobě nenese výchovný aspekt, který je důležitý právě pro převýchovu romské populace v ČSR. I přestože oba tyto návrhy shledávají „cikánskou otázku“ jako závažný problém, který je nutné neprodleně řešit, obě ministerstva jejich příčinu vidí jinde: Ministerstvo vnitra v kočovnictví a kriminalitě, kdežto Ministerstvo informací v nedostatečné úrovni kultury, kterou je tak potřeba rozvíjet.

Róm již není shledáván jen jako člen tlupy, nýbrž jsou mu připsána jeho občanská práva. Ovšem úplné začlenění do občanské společnosti je možné jen skrze převýchovu a to i přes jeho přirozenou ostýchavost a citovost. Převýchova v tomto případě však nespočívá jen v materiální pomoci a v hrozbě trestu zákonem, ale právě i ve zvyšování kulturní a sociální úrovně romské populace.

Ačkoliv se stanoviska ohledně původu či strategie řešení jednotlivých státních orgánů lišila, jednala pod jedním cílem – kompletní asimilace¹² Romů do většinové socialistické společnosti. Cílem této asimilace je vytvoření jednotné společnosti a odbourání veškerých případných kulturních rozdílů všech občanů. To dokazuje i fakt, že romská populace v tomto období nebyla vnímána jako svébytná národnostní menšina. Anna Jurová ukazuje oficiální stanovisko Ministerstva školství z roku 1960:

„Romové nejsou ani národem, ani národnostní skupinou. ... Spočívá v tom, že cikáni se v průběhu historického vývoje postupně stávají součástí tohoto národa. ... Přesto se však na stránkách mnohých našich novin a časopisů i na jiných místech cikáni označují za „národnost“. ... Skutečnost, že cikáni nejsou ani národem, ani národností, však málo zdůrazňujeme samým cikánům. Vlivem různě špatně volených forem a metod jim vštěpujeme jakési vědomí cikánské sounáležitosti, dojem, že jsou cosi jiného než my ostatní. Všimli jsme si toho například i při návštěvě několika tříd s cikánskými žáky. Naši učitelé – v dobré snaze ukázat, že cikánské děti jsou dobré, že taky něco dovedou – předvádějí je někdy jako ochočená zvířátka v cirkuse a velmi často hrají na onu „cikánskou strunu“. Cikánské lidové popěvky

¹² Asimilace odkazuje k takovému procesu, kdy outsider odmítne charakteristiky své původní kultury a přijme normy nové společnosti (Turner 2006: 24).

se ve škole učí zpívat takovým způsobem, jako by to byl chorál písně stesku černých otroků. Cikánské děti přitom velmi málo znají české a slovenské národní písně ...“ (Jurová 1996: 631).

Z výše uvedeného můžeme identifikovat pravidla pro formování modalit vypovídání. Romská populace je viděna v intencích zaostalosti, která je definována buď pomocí ekonomických či kulturních faktorů. Z dokumentů vyplývá, že řešení této zaostalosti je možné prostřednictvím poskytnutí buď ekonomické pomoci skrze zajištění zaměstnání a obydlí, nebo poskytnutím vzdělání a tím převýchovy. Nutnou podmínkou k této převýchově je však potřeba, aby se Romové neprofilovali ani jako národnostní menšina, ani jako národností skupina tak, jak tomu bylo doposud v některých institucích. Je nezbytné, aby toto označení pro sebe samu nepoužívali ani Romové a reflektovali se pouze jen jako občané českého či slovenského státu. Z toho je patrné, že v této době byli Romové koncipováni jako sociálně zaostalá třída, z jejichž zaostalosti je mělo pozvednout systematické začlenění do vzdělávacího procesu. Ministerstvo informací mluvilo o zkulturnění s nadějí, že výše dosaženého vzdělání jim umožní odpoutat se z takto chápané zaostalosti a následně se plně integrovat do společnosti.

Kolem takto vystavěného předmětu zájmu se konstituuje diskurzivní typ, který lze označit za selektivní. Oficiálně ti, co jsou vymezováni jako romská populace či Romové, nejsou v případě tohoto diskurzivního typu vnímáni jako národnostní menšina. Pokud se tato menšina vyznačuje nějakými specifickými kulturními znaky, je nutné je v kontextu vzdělávacího procesu a procesu zkulturnění odstranit. Na jedné straně je tak tato skupina obyvatel selektována na základě explicitně předkládané jinakosti, kterou je nutné vzdělávacím procesem odstranit, ovšem na straně druhé se podle výše citovaného prohlášení neslučuje s praxí některých institucí jako např. médií či školství. Tyto

instituce totiž Romy nejen za národnostní skupinu označují, ale navíc ještě podporují jejich *vědomí cikánské sounáležitosti* tím, že vyzdvihují, že *taky něco dovedou*. Další chybou těchto institucí je pak to, že intelekt romských dětí nerozvíjejí, ale naopak mají na žáky dvojí metr. Z níže uvedeného stanoviska je dle slov tehdejší ministryně školství romský žák oproti žákovi z majoritní společnosti chválen za průměrné dovednosti:

„Mezi špatné metody práce s cikány patří i to, že jsme náchylní cikánskému žákovi – a to platí i o dospělých – kdeco odpustit: to, co bychom u našich žáků posuzovali jako průměrné, u cikánských žáků pokládáme za nadprůměrné. Pohnutky toho jsou jasné. Bereme v úvahu těžší rodinné poměry a vůbec celý ten neutěšený osud cikánů. Život ukázal, že taková „pomoc“ nebyla ku prospěchu ani žákovi, ani společnosti“ (Jurová 1996: 631).

Z dosavadních ukázek můžeme v selektivním diskurzivním typu identifikovat pravidla pro formaci objektu. Pod tíhou taktiky sjednocování obyvatel do jedné homogenní kategorie vyvstal problém s romskou otázkou, protože Romové byli dle této ideologie jak sami sebou tak i majoritní společností reflektováni jako národnostní menšina s odlišnými znaky. Tak se Romové stávají aktuálním často probíraným problémem a objektem mnoha politických diskuzí. Jinakost jim byla přiřknuta skrze explicitní vyjádření odlišných charakteristik konceptu národnosti. Zaostalost, kterou pak vláda stanovila jako klíčový problém romské populace, bylo podle ní nutné odstranit za účelem jednotného zacházení s jedinci bez rozdílu etnika ve všech institucích. Do této chvíle se může nastavení diskurzu zdát spíše asimilační než-li selektivní. A celospolečenský diskurz tak lze do určité míry jistě chápat:

„Naším konečným cílem je úplné splynutí cikánů s ostatním obyvatelstvem. V práci mezi cikány budeme proto zdůrazňovat to, co nás

navzájem spojuje. Pro cikánské obyvatelstvo budeme odděleně pořádat jenom takové akce, které jsou pro ně nezbytně nutné k tomu, aby dosáhli úrovně ostatního obyvatelstva (základní zaškolení cikánských dětí, kursy čtení a psaní pro negramotné obyvatelstvo, kursy základních domácích nauk apod.). Všechno ostatní bude pro nás i pro cikánské spoluobčany společné“ (Jurová 1996: 632).

Princip selektivního diskurzivního typu se dá jednoduše popsat následujícím způsobem. Jestliže chceme někoho asimilovat, musíme říci čím se odlišuje a co je nutné v asimilaci odstranit. Je to tento selektivní princip, který vede k tomu, že romské děti se dostávají do centra pozornosti v rámci řešení romské otázky. Ty jsou považovány za kulturně zaostalé a negramotné. Tento nedostatek, ačkoliv každé z obou ministerstev odlišným způsobem, se obě ministerstva snažila dosáhnout selekcí romských dětí do speciálních prostor určených pro jejich další dovzdělávání a to navzdory tomu, že na základě vymezení účelu zvláštních škol si tehdejší představitelé byli vědomi, že tyto děti do těchto typů škol nepatří:

„Otázku vzdělávání cikánských dětí lze řešit velmi snadno podle dnešních platných předpisů. Do zvláštních (pomocných) škol sice nepatří, ale tam, kde nejde o velký počet dětí, bude toto opatření nejvhodnější. Při větším počtu dětí bude možno pro ně zřídit třídu pro mládež obtížně vychovatelnou. Tyto školy mají ráz přechodného opatření s úkolem připravit děti k přestupu mezi ostatní děti v normální škole“ (Jurová 1996: 173).

„Je třeba podepřít požadavek zvláštní a důsledné péče o cikánské děti, zřizování speciálních doučovacích kursů a škol, v nichž by se cikánské děti naučily všem potřebným základům, aby mohly být postupně zařazovány do normálních škol...“ (Jurová 1996: 178).

Ministerstvo vnitra si toto dovzdělávání představuje pomocí posílání romských dětí do zvláštních škol. Ministerstvo informací chce pak budovat speciální prostory, kde by k takovému dovzdělávání docházelo. Ačkoliv se „pojmenování“ pro tyto prostory, kde má k dovzdělávání romských dětí docházet, do jisté míry liší, v obou vidíme selektivní strategii řešení tohoto problému. Pro obě je nutné romské děti selektovat do vyhrazených prostor za účelem asimilace. Obě ministerstva toto řešení vidí jako přechodné s vidinou budoucího nástupu do standardních škol.

4.1.2 Strategie řešení a role základních škol speciálních před rokem 1989

O více než deset let od vynoření se diskuzí o řešení romské zaostalosti Ministerstvem vnitra a Ministerstvem informací, můžeme sledovat i legislativní ukotvení selektivní taktiky komunistického režimu. SNR v roce 1962 vydává stanovisko řešící negramotnost osob romského původu. K tomu pak vydává *Materiál komise SNR pro práci mezi obyvateli cikánského původu*. Jde o směrnice, které specifikují nastolenou otázku asimilace romské části obyvatelstva do majoritní společnosti. Nás především zajímá část o tzv. zaškolením cikánských dětí na základních školách:

„Konkrétně půjde o:

b) zřizování dočasných tříd pro zanedbané cikánské děti, které jsou starší a doposud do školy nechodily, nebo které do školy chodily jen velmi nepravidelně. ...

c) Pro dočasné třídy vyhradit samostatnou učebnu. ... V samostatné učebně zdržovali by se žáci cikánského původu celý den.

V čase mimo vyučování tvořili by součást družiny mládeže se samostatnou vychovatelkou. ...“

(Jurová 1996: 674 – 677).

Návrh řešení ministerstev a o vybudování oddělených prostor pro výuku romských dětí je již ukotven v zákoně, přičemž je zde i blíže představený objekt zájmu selektivního diskurzivního typu: do těchto vyhrazených prostor, by měly docházet děti romského původu, které dlouhodobě neplní svou povinnou školní docházku a tím se stávají zanedbané. Objekt zájmu je tedy spojován se sociálními atributy.

Koncem 70. let dochází k prvním výrazným legislativním úpravám tohoto typu speciálního školství. Vyhláška č. 127/1978 Sb. poprvé definuje „druhy, typy a názvy škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, podmínky pro jejich zřizování a zrušování, podrobnosti o organizaci některých škol a podmínky pro zařazování žáků do těchto škol“ (vyhláška č. 127/1978 Sb.). Zajímavostí této vyhlášky je fakt, že byla sestavována pomocí tří pravomocných orgánů, konkrétně šlo o: Ministerstvo školství České socialistické republiky, Ministerstvo zdravotnictví České socialistické republiky a Ministerstvo práce a sociálních věcí České socialistické republiky. Jak dokazuje i stanovisko XII. Sjezdu KSČ, ze kterého vyplývá, že škola by se měla propojovat s životem (Cipro 1966: 7), dochází k velmi silnému legislativně ukotvenému propojení sféry speciálního školství a sféry pracovního trhu za účelem výchovy dělnické třídy.

„§ 2 Druhy a typy škol

(1) Pro žáky mentálně postižené se zřizují zvláštní škola, pomocná škola a zvláštní odborné učiliště“ (vyhláška č. 127/1978 Sb.).

Ve vyhlášce se poprvé objevuje termín zvláštní škola. Tento typ škol byl určen pro žáky s takovým mentálním postižením, pro které nejsou schopni dosáhnout vzdělání na běžných základních školách. Přijímání žáků zvláštních škol je pak vymezeno negativním způsobem jako těch, co nejsou vzdělavatelni na jiných typech škol. Jako „dalším“ stupněm jsou stanoveny pomocné školy, které pak vzdělávají takové žáky, kteří nejsou vzdělatelní ani ve škole zvláštní:

„§ 9

Do zvláštní školy se zařazují žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat na ostatních školách. Do pomocné školy se zařazují žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou vzdělávat ani na zvláštní škole, ale jsou ještě vzdělavatelni“ (vyhláška č. 127/1978 Sb.).

Do jednotlivých typů škol jsou tedy děti dle vyhlášky zařazovány na základě jejich „vzdělavatelnosti“. Můžeme si všimnout, že implicitně ve vztahu k těm, kteří mají chodit do pomocných škol, se předpokládá, že do zvláštních škol budou chodit děti, které jsou nevzdělatelné. Tato vzdělavatelnost je jediné kritérium pro přeřazení dítěte do speciálního školství, ovšem bez ukotvení, podle jakých kritérií se tato „vzdělavatelnost“ řídí či hodnotí. Situaci navíc problematizoval fakt, že v této vyhlášce nebyly detailněji definovány jednotlivé stupně speciálních škol. A navíc o potenciální nevzdělavatelnosti a případném zařazení do takto vymezeného systému speciálního školství nerozhodoval státem vymezený pedagogický či jiný odborník, ale příslušný okresní národní výbor.

„§8

(1) *O zařazování žáků do základních škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, zvláštních škol a pomocných škol (s výjimkou žáků základních škol při zdravotnických zařízeních a žáků základních škol pro žáky obtížně vychovatelné) rozhoduje okresní národní výbor příslušný podle místa bydliště žáka*“ (vyhláška č. 127/1978 Sb.).

Z toho je jasně patrné silné propojení speciálního školství s tehdejší byrokratickým aparátem daného okresu. Tento systém je zodpovědný za přeřazování dětí do jednotlivých typů škol, přičemž existuje pouze vágně definované kritérium nevzdělavatelnosti. Takto nastavený systém posléze vytvořil předpoklad k masovému umístování romských dětí do systému speciálního školství. Tento předpoklad je umožněn jednak systematicky utvářeným stereotypem ze strany ministerstev (především ministerstev vnitra a osvěty, posléze školství) o skupině obyvatel, která je popisována jako nigramotná a kterou je nutné systematicky převychovat, a vedle toho vzniká systém speciálního školství, který pracuje s vágně vymezeným kritériem nevzdělavatelnosti.

Existence zvláštních škol je tedy již legislativně ukotvena, i přesto však nedochází k transparentnosti jejich přesného způsobu fungování. Objekt zájmu je v selektivním diskurzivním typu vymezen na základě sociální zanedbanosti dítěte. Tyto sociální aspekty jsou pak důvodem k přeřazení do odděleného prostoru zvláštních škol, kde má docházet k jeho dovzdělávání a překlenování jeho sociální zanedbanosti. Vzhledem k tomu, že cílová skupina pro tento typ škol je ve vyhlášce označena jako nevzdělatelná, zvláštní škola je v této době vnímána jako druhořadá, ne-li podřadná vzdělávací instituce. Žáci zvláštních škol se tedy oproti žákům, kteří jsou vzdělavatelni na běžných

základních školách, vymezují negativním způsobem, jako žáci, kteří nejsou schopni zvládnout učivo běžné základní školy. Vidíme, že sociální zanedbanost se stává ekvivalentem pro běžnou vzdělavatelnost, tedy mentální zaostalost. Navíc pokud zmíníme fakt, že o umístění do tohoto typu škol nerozhodoval odborník, ale okresní výbor, můžeme tvrdit, že děti do zvláštních škol byly v tomto období přerazovány ne na základě inteligenčních nedostatků, ale na základě sociálního znevýhodnění. Dochází tedy k tomu, že sociální zaostalost (ať již z ekonomických důvodů či z důvodů nedostatečné kulturní vyspělosti) Romů tak, jak ji vymezila daná ministerstva, je dána do souvislosti s mentální zaostalostí.

4.2 Koncept zvláštních, respektive základních škol praktických, v českých zemích po roce 1989

4.2.1 Koncept zvláštních škol po roce 1989

Navzdory celospolečenským změnám, které nastaly po roce 1989, speciální školství zůstalo až do roku 2005, kdy proběhlo legislativní zrušení zvláštních škol a došlo ke vzniku základních škol praktických, vymezováno na základě legislativní úpravy z roku 1984. Tento školský zákon č. 29/1984 Sb. nechává klasifikaci typů speciálního školství stejné jako předchozí školský zákon č. 127/1978 Sb., ovšem dochází k detailnější specifikaci jednotlivých typů, přičemž ustavuje i cílovou skupinu, se kterou budou jednotlivé typy škol pracovat.

„§ 28

(1) Speciální školy poskytují pomoci zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným

a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti.

(2) Speciálními školami jsou základní speciální školy a střední speciální školy.

(4) Speciálními školami jsou také zvláštní školy, odborná učiliště, praktické školy a pomocné školy“

(zákon č. 29/1984 Sb.).

Handicap vedoucí k zařazení do speciálních škol je vymezen jak pomocí zdravotních postižení, tak pomocí zdravotních nedostatků, tak i pomocí výchovných nedostatků. Jednotlivé typy speciálních škol jsou detailněji vymezeny, přičemž s tím zároveň dochází k částečné redefinici původního vymezení objektu zájmu speciálních škol obecně. Sociální znevýhodnění a nevzdělavatelnost již nejsou jedinými podmínkami pro umístění dětí do tohoto typu škol, ale tyto podmínky jsou navíc navýšeny o zdravotní znevýhodnění či tělesný handicap. Především pak speciální základní školy jsou vymezeny v souvislosti se zdravotním postižením:

„§ 29 Speciální základní školy

(1) Speciální základní školy poskytují žákům výchovu a vzdělávání podle § 5 a 6 způsobem přiměřeným jejich postižení; zřizují se jako školy pro žáky sluchově postižené, pro žáky zrakově postižené, pro žáky s vadami řeči, pro žáky tělesně postižené, pro žáky s více vadami, pro žáky obtížně vychovatelné a pro žáky nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních“

(zákon č. 29/1984 Sb.).

Ovšem zvláštní školy jakožto další z druhu speciálních škol, jsou stále vymezovány v souvislosti s mentální zaostalostí žáků. Stále tak přetrvává negativní vymezení dětí prostřednictvím jejich nevzdělavatelnosti. Zvláštní školy jsou tedy stále orientovány spíše na rozumové nedostatky, díky nimž děti nemohou být vzdělávány ve standardních nebo speciálních základních školách:

„§ 31 Zvláštní škola

(1) Ve zvláštní škole se vzdělávají žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, ani ve speciální základní škole“

(zákon č. 29/1984 Sb.).

Stejně tak je tomu pak u pomocných škol, které svou cílovou skupinu definují prostřednictvím dalšího stupně jejich vzdělavatelnosti. Tyto děti mají tak hluboké rozumové nedostatky, že nejsou schopny se zařadit do procesu výuky zvláštních škol, ale zároveň nejsou natolik hluboké, že by si dítě nebylo schopno osvojit základní návyky péče o sebe sama. Tento typ speciálního školství explicitně klade důraz nejen na vzdělání, ale i na výchovu dítěte:

„§ 33 Pomocná škola

(1) Pomocná škola vychovává a vzdělává obtížně vzdělavatelné žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve zvláštní škole, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání. Obsah výchovně vzdělávací činnosti se zaměřuje na vypěstování návyků sebeobsluhy, osobní hygieny a na rozvíjení

přiměřených poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby“

(zákon č. 29/1984 Sb.).

Se specifikací jednotlivých typů a cílových skupin tak dochází k určitému posunu vymezení objektu zájmu oproti tomu předchozímu ze 70. let. Sociální znevýhodnění již není explicitně zmíněno jako akceptovatelná podmínka pro přijetí do tohoto typu škol. Otázkou však zůstává, jak toto rozvázání vztahu sociálně zaostalý rovná se mentálně zaostalý funguje i v praxi. Do speciálních škol je totiž možné zařadit děti, které jsou obtížně vychovatelné. Není jasné, jak k testování této obtížné vychovatelnosti docházelo, ovšem špatnou vychovatelnost můžeme stále vnímat jako určitou formu zanedbanosti dítěte, ať už z rodinných či sociálních důvodů. Důvody této nevychovatelnosti se tedy hledají v sociálním prostředí, ve kterém děti vyrůstali a tak si strategie umístování dětí do speciálních škol nechává otevřená jakási „zadní vrátka“ pro přijetí dětí, které nejsou ani zdravotně postižené ani mentálně zaostalé. To je pak jen krůček, k tomu, aby sociální prostředí bylo ztotožněno s předpokládanou tradiční romskou kulturou, nebo specifickým rodinným zázemím, o němž se také předpokládá, že má kořeny v tradiční romské kultuře. Takto formulované modality, potom umožňují přijetí dětí do těchto škol pod záminkou špatné vychovatelnosti právě i bez zjevného mentálního či zdravotního postižení.

Modality vypovídání o žákovi zůstávají stejné: žák speciální školy je tedy někdo, kdo není vzdělávatelný na běžné základní škole a je proto umístěn do školy speciální, kde dochází k jeho přípravě pro manuální pracovní trh. Žáci nemohli být přijati na takový typ školství, který by rozvíjel jejich kvalifikaci pro jiný sektor pracovního trhu. To mění až zákon č. 19/2000 Sb., který stanovuje, že na střední, střední odborné

a vyšší školství mohou být přijati ti žáci, „kteří splnili povinnou školní docházku a kteří při přijímacím řízení splnili podmínky pro přijetí prokázáním vhodných schopností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti požadované pro zvolený obor vzdělání“ (zákon č. 19/2000 Sb.).

Touto legislativní úpravou se stát snaží minimalizovat diskriminační techniky, které na žáky zvláštních škol dopadají. Speciální školy si uchovaly vymezení z 50. a 60. let s důrazem na zapojení do pracovního procesu, který byl chápán jen na úrovni dělnických profesí, tedy s předpokladem minimální kvalifikace. Tento zákon však tuto optiku nazírání (alespoň z právního hlediska) pozměňuje a dochází tak k dalšímu posunu objektu zájmu speciálních škol. Na žáky zvláštních škol se dívá jako na studenty, kteří mají právo na plnohodnotné vzdělání i po absolvování zvláštních škol. K odstranění těchto diskriminačních technik se následně Česká republika zavázala v mezinárodním programu *Dekáda romské inkluze 2005-2015*, ve kterém si ČR stanovuje jako jeden z cílů společenskou diskuzi o roli praktických škol, přičemž zodpovědnost za vzdělávání dětí chce přenést na hlavní vzdělávací proud. Tedy usiluje o snížení počtu dětí ve speciálních školách a umístování je v co největší míře do běžných základních škol (Vláda České republiky 2005). Tímto přenosem chce docílit snížení segregačních taktik speciálního školství.

Ovšem i přes tuto legislativní podporu se ukazuje, že romské děti vnímají svou životní pozici negativně. To dokazuje výzkum provedený společností GAC *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Z výsledků této studie vyplývá, že ačkoliv mají romské děti obvykle představu o své budoucnosti, tj. jsou schopny uvést povolání, které chtějí vykonávat, nemají v tomto výběru vysoké ambice. Dále se ukazuje, že děti na prvním i druhém stupni jsou si vědomy důležitosti vzdělání. Pouze malá část žáků uvedla, že by své vysněné povolání mohla vykonávat bez vzdělání. Ovšem v praxi romské děti často buď

ukončují základní vzdělání ještě před ukončením 9. třídy, nebo odcházejí do speciálních tříd. Jejich šance na maturitu, dle výpovědí pedagogů, jsou tak téměř nulové (GAC 2007: 34 – 35).

4.2.2 Soudní spor, zrušení konceptu zvláštních škol a vznik základních škol praktických

Fungování zvláštních škol bylo kritizováno jak ze strany akademické obce¹³, tak ze strany laické veřejnosti, jež se začala proti jejich existenci ohrazovat. Následkem toho pak proběhl soudní spor vedený Evropským soudem pro lidská práva proti České republice. Ten vznikl na popud osmnácti romských obyvatel, kteří si připadali poškození diskriminačním postupem zařazování svých dětí do zvláštních škol, protože jejich děti byly prý v Ostravě mezi lety 1996 až 1999 neprávem zařazeny do zvláštních škol¹⁴. V některých případech je dokonce podpis rodičů o tomto zařazení pozdějšího data než podpis na samotných formulářích o přeřazení. Dané zvláštní školy se zase bránily tím, že stěžovatelé měli právo na odvolání, které nevyužili. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy¹⁵ se vyjádřilo, že zařazení žáka do zvláštní školy předchází testy a rozhodující je vždy podpis rodičů (rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007). Ze Zprávy o České republice zveřejněné v březnu 2000 Evropskou komisí proti rasismu a intoleranci vyplývá, že Česká republika znevýhodňuje romské děti ve vzdělávacím procesu, zejména pak tím, že jsou téměř automaticky posílány do zvláštních škol (rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007).

¹³ Konkrétní kritiky jsou nastíněny v kapitole 4.4.1.

¹⁴ Součástí rozsudku je nástin historického kontextu dané oblasti a empirické výsledky studií o romských žácích na zvláštních školách. Na základě výzkumu provedeného v roce 1999 na ostravských školách se ukazuje, že v Ostravě má romské dítě 27x větší pravděpodobnost, že bude přeřazeno na zvláštní školu, než dítě neromské (rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007).

¹⁵ Dále jen MŠMT.

Velký senát stěžovatelům ve svém rozsudku dává za pravdu a uznává, že ačkoliv se Česká republika snaží v zajištění rovného vzdělání pro romské děti podnikat kroky, toto snažení není vždy úspěšné a proto může vznikat morální újma dětí. Romské děti dle rozsudku byly v ČR přeřazovány do zvláštních škol bez adekvátního důvodu (rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007). Rozsudek nabyl právní moci 13. listopadu 2007¹⁶. Výsledkem tohoto sporu pak byla legislativní změna, která upravovala vymezení zvláštních škol v České republice. Konkrétně se jedná o vyhlášku č. 73/2005 Sb. účinné od 9. února 2005. Tato vyhláška pozměnila fungování speciálního školství v České republice. Speciální školství má zejména jinou organizaci jednotlivých typů speciálních škol:

„§ 5 Typy speciálních škol

f) mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště, praktická škola“

(vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Zvláštní školy ve svém původním znění byly zrušeny a namísto toho vznikají tzv. základní školy praktické. Vidíme, že se na první pohled nejedná jen o změny pojmového aparátu. Základní škola praktická (dříve zvláštní škola) a základní škola speciální (dříve škola pomocná) se postavily na stejnou úroveň, totiž že jeden typ se nevymezuje vůči druhému, jako tomu bylo v předešlém školském zákoně. V současné době se děti do základní školy praktické neumísťují na základě jejich nevzdělavatelosti v běžné základní škole, nýbrž na základě stupně jejich

¹⁶ Stěžovatelé vznesli stížnost k Evropskému soudu pro lidská práva dne 18. dubna 2000. Ta byla 7. února 2006 zamítnuta. 5. května 2006 se však tito občané obrátili k Velkému senátu, který žádost schválil a 17. ledna 2007 se konalo veřejné jednání (rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007).

postižení. V základních školách praktických by se tak měly vzdělávat jen děti s lehkým mentálním postižením či jinými poruchami učení a v základních školách speciálních by se měly vzdělávat děti se zdravotním postižením. Toto rozdělení je však víceméně intuitivní, protože zákon jasně nevymezuje žáka jednotlivých typů škol.

Jednotlivé typy speciálních škol také nejsou zákonem jasně vymezeny, nýbrž jsou definovány značně vágně. I přesto, že jsou v paragrafu pět detailně vypsány, zákon s těmito termíny již dále nepracuje. Mimoto zde nenajdeme ani podrobné vysvětlení rozdílů znevýhodnění žáků umístěných do jednotlivých typů. Lze předpokládat, že toto nejasné vymezení do praxe přináší celou řadu problémů a jakkoliv byl zákon přijat ve snaze odstranit diskriminační praktiky, existuje zde obrovský prostor pro pokračování soudem kritizované diskriminace¹⁷.

Hlavním cílem nového školského zákona bylo v základních školách praktických vzdělávat pouze děti s lehkým mentálním postižením. Proto dochází i k částečné redefinici objektu zájmu speciálního školství:

„§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

¹⁷ Pravdivost tohoto předpokladu ověřím v analýze rozhovorů s ředitelkami základních škol praktických v kapitole 5.

(3) *Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*

(4) *Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

(zákon č. 317/2008 Sb., Školský zákon).

Můžeme identifikovat tendenci k posunu pravidel pro formování objektu oproti původnímu znění školského zákona č. 29/1984 Sb., kdy nový školský zákon č. 317/2008 Sb. redefinuje žáka speciálních škol. Dochází k rozšíření jeho definice a k upřesnění charakteristik, které žák musí splňovat, a tím dochází k pevnějšímu institucionálnímu ukotvení. Není však explicitně zmíněno, pro který typ znevýhodnění či postižení může být žák přeřazen do jednotlivých typů speciálních škol. S tím nově dochází i k posunu formování modalit vypovídání. Objekt, tedy žák základní školy praktické, již není definován negativním způsobem pomocí jeho nevzdělavatelnosti jako tomu v platnosti předešlého školského zákona či vyhlášek ministerstev v 50. a 60. letech. Žák není vnímán jako nedostatečně intelektuálně vyvinutý žák, který je na běžné základní škole nevzdělatelný, nýbrž jako žák, který splňuje určité podmínky pro přijetí do speciální školy.

Na druhou stranu je možné do speciální školy zařadit i jedince, který pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. I přesto, že je již tento pojem detailněji vymezen a mělo by tak teoreticky docházet ke stírání následků rasové diskriminace, otázkou zůstává, proč je sociální znevýhodnění stále záminkou pro posláním dítěte do speciálních škol. V bodě a) je řečeno, že takovým sociálním znevýhodnění, které může být příčinou k přidělení do speciálních škol, je i tzv. *rodinné prostředí s nízkým kulturním postavením*. Vidíme tedy, že vztah sociálně zaostalý rovná se mentálně zaostalý stále přetrvává. Můžeme tak identifikovat přetrvávající strategie umístování selektivního diskurzivního typu. Speciální škola je stále vnímána jako prostředek nejen pro vzdělání, ale i pro (pře)výchovu. V zákoně je tak ukotvena predikce, že děti pocházející ze sociálně slabého prostředí mají i speciální vzdělávací potřeby. Otázkou však zůstává, proč toto vymezení žáka speciálních škol z poválečné doby přetrvává i do dnešní doby, a zda-li lze tento vztah vypořádat i v sociální praxi.

Obecně se tyto zákony, či novely zákonů reagující na soudní spor u Evropského soudu pro lidská práva pokoušejí o asimilační techniky. Speciální školství zaznamenává na legislativní půdě několik změn, které mají žákovi speciálních škol zajistit jednak odstranění rasové diskriminace při výběru žáka do speciální školy a jednak snížení diskriminačních dopadů po absolvování této školy. Proto tento diskurzivní typ nazvu asimilačním. Speciální školství je již stavěno na stejnou úroveň jako běžné základní školství a žáci tak mají stejné studijní příležitosti po absolvování obou typů základních škol – jak speciálních, tak běžných. Na legislativní úrovni tedy můžeme spatřovat rozvazování vztahu mezi pracovním trhem a sférou školství, jak byl definován u selektivního diskurzivního typu. S dětmi již není počítáno jen jako s jedinci vhodných pro posílení pracovní síly v dělnických oborech, nýbrž dítě může

po splnění podmínek pro přijetí pokračovat na jakýkoliv stupeň středního či vyššího školství. Navíc pod demokratizačními tlaky dochází k tomu, že žák speciální školy již musí mít diagnostikované či potvrzené zdravotním postižení, zdravotní znevýhodněním nebo sociální znevýhodnění. Ovšem o samotném testování daný zákon opět nehovoří. To probíhá v sociálně psychologických poradnách a je otázkou, jak se toto testování pozměnilo v sociální praxi.

4.3 Ideologie a strategie zrušení zvláštních škol: selektivní vs. asimilační diskurzivní typ

Ideologie je vždy usazena v textech (ať psaných či mluvených). Dochází-li tedy ke změně dominantního diskurzivního typu, je tato změna v textech následně ukotvena. V našem případě změnu ideologického aparátu pozorujeme v zákonodárných textech upravujících fungování speciálního školství, kdy se rokem 1989 vymezuje selektivní a asimilační diskurzivní typ. Proměna je však postupná a tak je pro asimilační diskurzivní typ typické, že ačkoliv vzniká jako snaha o vymezení se selektivnímu diskurzivnímu typu, z počátku s sebou nese jeho znaky.

Nejvyšším cílem socialistické ideologie, pro níž je typický selektivní diskurzivní typ, bylo budování jednotného proletariátu. Nutnou podmínkou pro vznik tohoto jednotného socialistického státu se stává „zkulturnění“ a „převýchova“ romské populace, kterým byly dominantními mocenskými skupinami uměle připsány takové charakteristiky, jež byly neslučitelné s vyšším cílem ideologie. Pro jejich odstranění pak sloužily zvláštní školy, kam byly romské děti posílány zejména pro jejich sociální zaostalost, která byla spojována se zaostalostí mentální. Dochází tak k postupné naturalizaci vztahu chudý rovná se hloupý. Později se děti přeřazené do zvláštních škol vymezují prostřednictvím jejich nevzdělavatelosti. Tato segregační strategie socialistické vlády je paradoxní: selektování

děti do zvláštních škol je výsledkem snahy o celospolečenskou jednotu. Navíc se ukazuje, že tato strategie je důmyslná, protože dochází k propojení manuálního pracovního trhu a sféry speciálních škol, ve kterých jsou děti převychováváni k posílení dělnické třídy.

Asimilační diskurzivní typ se stává dominantním v roce 2005, kdy po sporu u Evropského soudu pro lidská práva dochází k přijetí legislativy, která zvláštní školy ruší úplně. Přijetí této vyhlášky můžeme považovat dle Foucaultovy terminologie za určitou ideologickou strategii. Česká republika chce Evropské unii ukázat, že se snaží předcházet diskriminačnímu vylučování romských dětí z hlavního vzdělávacího proudu. Tato taktika České republiky o nahrazení diskurzivního rámce byla totálního a formálního charakteru. Totálním charakterem mám na mysli, že došlo k absolutnímu zrušení zvláštních škol a jejich nahrazením základními školami praktickými. Formálním charakterem mám na mysli, že tato změna probíhala na oficiální, tedy legislativní úrovni.

Vzniká tak nová vyhláška, která zavedením základních škol praktických ruší zvláštní školy. I přesto, že typy speciálních škol jsou postaveny na stejnou úroveň s cílem přeřazování do základních škol praktických jen děti s diagnostikovaným znevýhodněním, vágní vymezení jednotlivých typů otevírá prostor pro nejasné vykládání tohoto textu v praxi. Proto o tři roky později vzniká nový školský zákon, díky němuž dochází k posunu formování jak objektu speciálních škol, tak modalit vyprávění o něm. Jednotlivé typy znevýhodnění či postižení žáka jsou v zákoně detailněji uvedeny. Zároveň dítě základní školy praktické není vymezeno negativním způsobem jako žák, který je nevzdělatelný v jiném typu školy, nýbrž je na něj nahlíženo jako žáka, který má určité znevýhodnění, pro které je vhodný na vzdělávání v tomto typu školy.

Zvláštní školy lze považovat za diskriminační taktiku namířenou proti romskému obyvatelstvu. Od poválečné doby byly romské děti posílány do zvláštních škol na základě sociální zaostalosti. Ta se však vymezovala pomocí rasových atributů. Vnější etnické znaky tak určovaly sociální zaostalost, která se stala záminkou pro posílání dětí do méně lukrativních vzdělávacích institucí. V tomto ohledu můžeme v zařazování romských dětí do zvláštních škol a jejich vyloučení z hlavního vzdělávacího proudu spatřovat mechanismus biopolitiky. Biopolitika se zaměřuje na apel o kultivaci rodu skrze negativní vymezení sebe sama vůči jiné rase a tak na základě rasy je majoritní společností „nepohodlné“ skupině odepřen přístup k politickým, ekonomickým či sociálním zdrojům. Z analýzy normativních textů vyplývá, že vztah sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý v naturalizované podobě přetrvává dodnes, protože i během fungování základních škol praktických je sociální znevýhodnění stále vnímáno jako důvod pro přijetí na tuto školu. Proto můžeme tvrdit, že tato biomocná taktika přetrvává do dnešní doby. Otázkou však zůstává, zda-li je tato sociální zaostalost jakožto jedna z možných podmínek pro posílání dítěte do speciální školy v dnešní době vymezována stále pomocí rasových atributů či se ustavila v souvislosti s jinými charakteristikami žáka.

4.4 Situace ve speciálním školství po zrušení zvláštních škol a současné tendence Ministerstva vnitra v řešení dané problematiky

4.4.1 Kritika dnešního fungování speciálního školství na akademické půdě

Daná vyhláška č. 73/2005 Sb. rušící existenci zvláštních škol a dávající vznik základním školám praktickým byla velmi sledovanou změnou v akademickém prostředí, přičemž od doby platnosti tohoto

zákona vyšlo několik studií zabývajících se tímto fenoménem. Tyto studie se především schylují ke kritice fungování základních škol praktických, ačkoliv tomu měl daný zákon předejít. Na speciální školství tak stále není nahlíženo jako na bezproblémové, přičemž akademické kritiky nejsou státem ignorovány. V následujících řádcích dva z takových výzkumů představím, přičemž v následující subkapitole ukáži reakci vlády.

Jednou z takových studií je analýza provedená Amnesty International, ze které vyplývá, že ačkoliv česká vláda od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva učinila určitý pokrok, v českém školství stále dochází k rasové segregaci do tříd a škol, ve kterých romské děti získávají horší vzdělání (Amnesty International 2010: 3 – 4). Pro analýzu situace, která panuje v České republice zhruba deset let po vydání rozsudku, Amnesty International používá případovou studii čtyř škol v jedné části Ostravy¹⁸. Jednak zkoumá poměry v základní škole praktické, která je převážně romská, jednak v běžné základní škole se speciálními třídami, které jsou pouze romské, dále běžnou základní školou, která je pouze romská a v neposlední řadě běžnou základní školou, která je převážně neromská (Amnesty International 2010: 6).

Výsledky analýzy ukazují, že tyto čtyři školy řeší v podstatě ten samý problém, jen pod jiným názvem. To zejména ukazuje případ výše uvedené základní školy praktické, která byla dříve zvláštní školou a od přijetí vyhlášky v roce 2005 se přejmenovala. Z výpovědí ředitelky této školy vyplývá, že ačkoliv by praktická škola měla být na stejné úrovni s běžnou základní školou, učební plány jsou zaměřeny spíše na praktické dovednosti žáků, proto studium nedosahuje takové úrovně jako na běžné

¹⁸ Tedy města, ze kterého pocházeli stěžovatelé u Evropského soudu pro lidská práva.

základní škole. „V deváté třídě, která je posledním ročníkem povinné školní docházky, se očekává, že žáci běžných základních škol čtou a rozumí literárním dílům a píší eseje. U žáků základních škol praktických se ve stejné době očekává, že dokáží napsat dopis nebo žádost o práci a splnit jiné praktické úkoly“ (Amnesty International 2010: 15).

I přestože se praxe ve speciálním školství do jisté míry posunula, některé oblasti jejich fungování zůstávají za deset let téměř neměnné. I přesto, že romským rodičům již není automaticky nabídnut přesun do speciálního školství, testy zkoumající přesun do základní školy praktické se výrazně nezměnily. Proto jsou změny spíše povrchového rázu. O tom svědčí i fakt, že přeřazování dětí ze speciálního školství zpět do běžných škol se téměř neděje. Amnesty International podává několik odůvodnění: jednak rozdílné učební programy škol znemožňují přestup na jinou školu z důvodu nedostatečné přípravy na úroveň běžné základní školy a jednak přezkušování dětí speciálních škol není systematické, protože není ze zákona povinné (Amnesty International 2010: 19 - 26).

Michal Nekorjak, Adéla Couralová a Klára Vomastková v článku v Sociologickém časopise ukazují příčiny této povrchnosti změn: „porevoluční transformace české společnosti přinesla růst nerovností, které se odrážejí v sociální organizaci a strukturaci urbánního prostoru“. Následkem toho pak vznikají jakési nelukrativní oblasti, které se vyznačují horšími životními podmínkami k žití, přičemž můžeme sledovat ve školách, které s těmito lokalitami sousedí, jinou etnickou skladbu než ve školách běžných (Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011: 658). Autoři tvrdí, že tento fenomén je pozorovatelný až po roce 1989, kdy tyto školy začaly vyučovat převážně romské děti. Dle autorů tato transformace souvisí s procesem decentralizace, který školám přinesl jednak autonomii a jednak jsou děti tzv. nositeli peněz, protože příspěvky ze státního

rozpočtu závisejí na počtu žáků dané školy (Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011: 661 – 662).

Autoři tvrdí, že základní školy se diferencují dle formálních a neformálních os. Formální osa dle zákonů tak, jak jsme si je popsali výše, rozděluje školy na běžné a speciální. Ovšem neformální osa rozděluje školy na „romské“ a „neromské“. Největší stigmatizaci pak zažívají školy romské praktické, jednak pro své žáky a jednak pro svou substandardizaci. Autoři poukazují na to, že český školský systém nedokáže vyrovnávat rozdílné dovednosti, které se odvíjí od rozdílného sociálního zázemí. Školy totiž očekávají, že valná část práce proběhne v rodině, přičemž velká část rodin s tím má potíže kvůli svému sociálnímu postavení. Školský systém tedy dle autorů do sebe příliš vtahuje sociální původ žáků, namísto toho, aby je neutralizoval. Důsledkem toho vzniká tzv. institucionální paradox, kdy se daří zvyšovat počet romských absolventů základních škol, ovšem pro „specializaci“ základních škol praktických, nejsou tyto děti pak schopny pokračovat ve studiu navazujícím (Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011: 669 – 672). Důležitost sociálního postavení dítěte při přeřazení do speciálních škol dokazuje i jedno z hlavních zjištění studie Amnesty International: „romské děti jsou často umísťovány do základních škol praktických nikoli v důsledku prokázaného mentálního postižení, ale v důsledku toho, že pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Integrace těchto dětí do běžných škol dosud nebyla pro školní systém prioritou“ (Amnesty International 2010: 4).

4.4.2 Legislativní reakce na akademické kritiky: identifikace počátku vzniku inkluzivního diskurzivního typu

To byly jen některé z akademických kritik vyhlášky č. 73/2005 Sb. a celkového nastavení speciálního školství, z nichž vyplývá, že vyhláška

rušící koncept zvláštních škol v praxi problém diskriminace žáků praktických škol neřeší. V terminologii kritické diskurzivní analýzy se spíše ukazuje, že změna diskurzivních typů proběhla pouze na legislativní úrovni, přičemž v sociální praxi k žádnému výraznému posunu nedošlo. Na to MŠMT reaguje vydáním vyhlášky ve sbírce zákonů č. 147/2011 Sb., která mění vyhlášku č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato novela zákona blíže pracuje s termínem sociální znevýhodnění, které může být dle zákona č. 317/2008 Sb. důvodem k přeřazení do speciálního školství. Takovéto dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž se řadí i sociální znevýhodnění, může na svůj popud využít tzv. vyrovnávací a podpůrná opatření:

„(2) Vyrovňovacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením“

(vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Vidíme, že vztah sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý je plně naturalizován i v dnešní době. Namísto, aby byl odstraňován, je legislativně ukotven. Předpokládá se, že děti, které mají sociální znevýhodnění, potřebují takové zvláštní podpůrné prostředky, které jim

mají pomoci při budování jejich vzdělanostní kariéry. Tyto prostředky mu budou poskytnuty ve speciálním školství či v pedagogicko-psychologických poradnách, tedy v segregovaném prostoru. V odstavci šest je vysvětleno, co se termínem *žák se sociálním znevýhodněním* má na mysli:

„(6) Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“

(vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Sociálním znevýhodněním se má na mysli život v takovém prostředí, které žákovi nenabízí vhodnou podporu ke vzdělávání, která se může projevovat prostřednictvím nedostatku frekvence kontaktu rodičů se školou a neznalosti jazyka, ve kterém škola vyučuje. Pro takové důvody je možné žáka ve speciálních školách vzdělávat v maximální době pěti měsíců:

„§ 3

(5) Žák bez zdravotního postižení se výjimečně a pouze po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jeho znevýhodnění může vzdělávat ve škole, třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, pokud

b) jde o žáka se sociálním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově dlouhodobě selhává, a pokud to vyžaduje jeho zájem; ustanovení § 9

odst. 1 platí obdobně. Žák se sociálním znevýhodněním může být do školy, třídy či studijní skupiny zařazen nejdéle na dobu 5 měsíců; po dobu, po kterou je žák takto zařazen, zůstává žákem původní školy“

(vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Tato novela mimo jiné rozvíjí koncept sociálního znevýhodnění, který se v původním školském zákoně objevoval jako jedna z podmínek pro možnost poslání dítěte na speciální školu. Tento termín je definován a jsou ustaveny podmínky, za kterých je dítě možné pod záminkou sociálního znevýhodnění do speciální základní školy poslat. Tato novela se tedy vyrovnává s částí kritiky o přílišné nejasnosti školského zákona č. 317/2008. Tím však nereaguje na kritiku o samotném ukotvení sociálního znevýhodnění jakožto podmínky pro přeřazení na speciální školství. Ba naopak, vztah sociálně zaostalý rovná se mentálně zaostalý ještě více naturalizuje a ukotvuje normativních textech.

V době, kdy tato práce vznikala, tedy na přelomu let 2011 a 2012, se v médiích objevovaly zprávy, že se MŠMT od roku 2014 chystá koncept základních škol praktických zrušit úplně. Informoval o tom například Český rozhlas na svém internetovém portále. Ten ve svém článku vydaném 11. října roku 2011 zmiňuje, že premiér Petr Nečas vnímá základní školy praktické jako zločin páchaný na dětech, které jsou tak segregovány mimo hlavní vzdělávací proud. Tyto děti pak mají sníženou šanci uspět na středním školství či na pracovním trhu. Pro úspěšné provedení této transformace by část pracovníků speciálního školství by byla nejprve předělena do běžných škol, kde by měla účel podobný připravit běžnou školu na příchod dětí ze škol speciálních. V článku je pak zmiňován Jiří Pilař jakožto předseda Asociace speciálních pedagogů České republiky. Ten si myslí, že tato změna přinese více komplikací než užitku. Tvrdí, že ačkoliv je do těchto škol

posláno procento dětí, které tam nepatří, vyhovuje jim to, protože se v malém prostředí více naučí (Sedláčková, Winklerová 2011).

Sice tato změna neproběhla, a tudíž tak není zaznamenána v normativních textech, které jsem doposud v souvislosti se speciálním školstvím analyzovala, ale myslím si, že v terminologii kritické diskurzivní analýzy můžeme identifikovat náznaky vzniku dalšího diskurzivního typu. Vzhledem k tomu, že jsme diskurzivní typ, který se pokoušel dostat základní školy praktické na stejnou úroveň dostat jako běžné základní školy, nazvali asimilačním, můžeme tento nazvat inkluzivním. Asimilační diskurzivní typ se pokoušel praktické školy posunout na úroveň běžných základních škol, tudíž se snažil o proces začleňování „nového“ prvku do stávající sítě základních škol dle jejich definice tak, jak byla dříve známá jen pro běžné základní školy. Inkluzivní diskurzivní typ se naopak snaží o zařazování všech dětí do stejného typu školy, tedy se pokouší o zařazení dětí ze základních praktických škol do hlavního vzdělávacího proudu. Tedy nerozdělovat školský systém na méně a více lukrativní vzdělávací proudy, ale vytvořit pouze jeden. Tím se stát pokouší o snížení diskriminace a lepšího uchycení se dětí na pracovním trhu.

Pravděpodobně by s touto proměnou dominance diskurzivních typů došlo k posunu formování objektu a vypovídání o něm. Základní školy praktické, jak jsem ukázala v předchozí subkapitole, jsou totiž stále, i přes značné změny, kritizovány právě za to, jak vymezují svůj objekt zájmu. Podle mnohých je takováto taktika diskriminační. Můžeme předpokládat, že objekt zájmu se v inkluzivním diskurzivním typu bude vymezovat v jiných intencích než je zaostalost, vzdělavatelnost či znevýhodnění. Ovšem otázkou zůstává, zda-li diskriminační praktiky základních škol praktických skutečně opadnou po jejich zrušení a zda-li skutečně dojde ke změnám nejen v textuálním rámci, ale i v rámci sociální praxe. Vzhledem k naturalizaci vztahu sociálně slabý rovná se zaostalý

je možné, že segregační praktiky budou pokračovat, jen pod jiným názvem, pod „jednou střechou“ a s odkazem na jiné ideologické texty.

5 SOUČASNÁ PRAXE V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRAKTICKÝCH

Na legislativní půdě došlo pod vlivem demokratizace k výměně diskurzivních typů: selektivní a asimilační. Ačkoliv jejich vymezení není navzájem v úplné kontradikci, podchycují fenomén speciálního školství v jiných intencích. V době, kdy byla práce psána, můžeme identifikovat navíc náznaky vzniku třetího diskurzivního typu, který jsem nazvala inkluzivní. Mě v této kapitole bude zajímat, zda-li a jak dochází k proměně těchto diskurzivních typů na úrovni sociální praxe v základních školách praktických.

Z mnou provedených rozhovorů jsem identifikovala několik klíčových témat, ve kterých se pokouším ukázat inklinaci k jednomu nebo druhému z typů, či potvrdit počátky vzniku typu nového. Rozhovory byly provedeny s ředitelkami základních škol praktických, jež byly v minulosti zvláštními školami s předpokladem, že tyto ředitelky mohou mluvit o transformaci speciálního školství z vlastní zkušenosti.

Škola A: „Základní škola speciální, Základní škola praktická a Praktická škola“ určená pro žáky s „mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, i žáky s autismem“ umístěná v jednom z okresních měst Ústeckého kraje.

Škola B: „Základní škola a Mateřská škola, Základní škola speciální“. Mateřská škola a základní školy jak běžného, tak i speciálního typu tvoří jeden celek a podléhají jednomu vedení. Tato škola je umístěná v oblasti, kde většinu tvoří lidé, o nichž laická veřejnost smýšlí jako o Romech.

Škola C: „Základní škola speciální“. Tato škola není spojená s jiným typem základní či mateřské školy. Nachází se ve středně velkém městě sousedícím s oblastí, v níž se nachází škola B.

5.1 Hodnocení rozsudku Evropského soudu pro lidská práva, proměny vyhlášky a praxe přechodu jednotlivých škol

Obecně můžeme říci, že dochází k negativnímu hodnocení soudního sporu u Evropského soudu pro lidská práva, jeho rozhodnutí a následné změny vyhláškou č. 73/2005 Sb. o zrušení zvláštních škol a zavedení základních škol praktických. Daný rozsudek je vnímán jako začátek problematizace speciálního školství jako takového a počátek nepohodlného rozboru tématu mediální sférou a nevládními organizacemi. Jedna z ředitelek na mou otázku o hodnocení názoru, že základní školy praktické jsou spojovány jen s Rómy, odpovídá:

„Jo, tak já nevím, proč je to takhle zakořeněný. To udělala veřejnost. Udělala to veřejnost tím, že vznikal humbuk tím, že se Romové strkají do zvláštních škol neoprávněně a že jim tak bráníme ve vzdělávání a pravda je někde úplně jinde. Je to prostě.. Já za svojí praxi vím, že tady nikdy nebyli Romové, kteří by neměli lehký mentální postižení. A jestliže voni..to vzniklo s tím Bruselem tak, jak to tam dopadlo, tak to dopadlo. Bylo to taky neoprávněný, protože já jsem se pak dozvěděla, že tam sedělo 12 těch, který zvedaj tu ruku, jestli jo nebo ne a z toho 3 byli zaujatý a 3 další proti tomu. To je prostě politická hra a takhle to dopadlo...“

(ředitelka školy A, 20. 12. 2011).

Ředitelka školy A negativně hodnotí soud, který vnímá jako předpojatý a jako výsledek neoprávněný. Rozsudek je pro ni počátek mediálního humbuku a šíření mylných informací, že do zvláštních škol

či základních škol praktických jsou romské děti posílány neoprávněně. Jak ona sama dodává, ve své praxi ve školství se nesetkala s tím, že by docházelo k této segregační taktice, protože romské děti poslané do zvláštní školy, kde ona působila, měly vždy diagnostikováno lehké mentální postižení.

Tuto výpověď mohu potvrdit i ze svého pozorování. Ve škole A i C byly ve třídách ve většině děti ne-romské. Ve škole A bylo v sedmé třídě šest dětí z jedenácti ne-romských a ve škole C v deváté třídě sedm z deseti dětí, které jsou považovány za členy majoritní populace. Ve škole B bylo drtivá většina žáků, o nichž laická veřejnost obvykle přemýšlí jako o romských. Ale jak sama ředitelka zmiňuje, jedná se o školu ve vyloučené lokalitě, tudíž většina žáků v celé škole (jak na speciální, tak na běžné základní) jsou Romové. Samozřejmě, že tento případ mých tří pozorování neznamena, že by v základních školách praktických nedocházelo k žádné rasové segregaci. Ale částečně se dekonstruuje představa z mediálních článků¹⁹, že ve speciálních školách se pohybují jen romské děti.

Postup a rozsudek soudu jsou považovány nejen za nesprávné, ale ředitelkou školy A jsou navíc označováni jako *politická hra*, jež na ně vrhá špatné světlo jak ze strany veřejnosti, tak ze strany neziskových organizací a Evropské unie:

„Ta politická moc je v tom, jak oni utvářejí tu legislativu a jak vůbec na nás nazírají, právě i ty nevládní organizace a takový ty různý sdružení, nadace a já nevím, co všechno. Perou to do nás a nevím proč, protože my jsme jeden stát z mnoha evropských, který nemáme nevzdělaný lidi.

¹⁹ Například Barbora Říhová ve svém článku pro Indes.cz poukazuje na to, že podle šetření MŠMT každý čtvrtý romský školák nese nálepku lehce mentálně postiženého (Říhová 2009).

Nemáme že by nechodili, jako třeba ve Francii, vůbec do školy. To se u nás neděje. U nás chodí do školy všichni. A prostě tohlencto nám hrozně škodí, právě proto, že se chytli toholenc toho, jak to dopadlo s těma sedmi Rómama, že chudáci jim bylo odepřeno to vzdělávání a prostě od té doby se do nás pere a očerňují nás. Ale nikdo prostě jim to nemůže vyvrátit. Oni to prostě říknou a je to pravda. Oni to říknou na nějakých evropských konferencích a my proti tomu vůbec nemůžeme bojovat“

(ředitelka školy A, 20. 12. 2011).

Participantka si uvědomuje sílu mocenských skupin a dopadu jejich rozhodnutí na fungování sociální praxe ve speciálním školství. Síla ideologie Evropské unie spočívá v jejím silném vlivu na prezentaci o stavu českého školství obecně. Pod jejím působením byla Česká republika nucena přijmout zákonodárná opatření, které mnou oslovené ředitelky přijímají s nevolí, protože na speciální školství je od té doby nahlíženo ještě více negativně, je pod neustálým tlakem a často kontrolováno. Můžeme tak identifikovat vliv ideologie mocenských skupin na podobu normativních textů a následnou proměnu sociální praxe veřejnosti a sektoru nevládních organizací, a tím obecné fungování trojdimenzionálního diskurzu, jak ho definoval N. Fairclough.

Za vůbec největší negativum této vyhlášky ředitelky považují její nulový účinek na fungování jejich škol v praxi. Na mou otázku, jak proběhl v jejich případě přechod ze škol zvláštních na základní školy praktické v roce 2005, odpovídají:

„Ten přechod..jáááá..ho..nevidím. Tam došlo ke změně názvu, a nějakému tomu vymezení toho, které ty děti mohou být zařazovány na ty praktické školy. Ale jinak že by došlo k nějaké změně, tak to nevidím“

(ředitelka školy B, 12.1.2012)

Podle mého názoru tato citace shrnuje odpověď na mou hlavní výzkumnou otázku, tedy zda-li a jak se změnil sociální praxe ve školách po změně diskurzivního typu vymezeného normativními texty. Ředitelka školy B jasně zmiňuje, že ačkoliv došlo k přesnějšímu legislativnímu vymezení dětí, které smějí docházet do jednotlivých typů speciálních škol, tak jinou změnu nepozoruje. Ředitelka školy C toto zachování stávající praxe ve školách potvrzuje a dodává, že jediné, co se v sociální praxi skutečně změnilo, je jiný název školy a hlavičky školních dokumentů:

„Jako fungujete (škola) pořád dál, úplně stejně, nic se nezměnilo. Jen asi nějaký papíry. A změnil se název. Z ministerstva jsme dostali papír, že se jmenujeme jinak, to je všechno“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Další ředitelka, ředitelka školy A, také jako jedinou změnu pozoruje v odlišném názvu školy a ve změně dokumentů a potřeb pro školní prezentaci. Doplnuje, že za její ředitelování škola změnou názvu neprošla poprvé. Všechny transformace byly pro školu vždy finančně náročné.

„V praxi vůbec nijak. Akorát nás to stálo hrozně peněz, protože jsme dostali jiný název školy, takže jsme museli předělat všechny dokumenty, razítka atp. Ale my už prošli tolika názvy. Taky jsme se jmenovali „Škola pro žáky s mentálním postižením“, pak jsme se taky jmenovali „Speciální školy“ a tak různě a pokaždé nás to stálo vždycky

hrozně moc peněz a vnitřně, ani rodiče, ani žáci, jako by se nic nestalo. Vůbec si toho jakoby nevšimli“

(ředitelka školy A, 20. 12. 2011).

Česká vláda tedy dlouhodobě bojuje se segregačními taktikami speciálních škol, za kterou jsou kritizovány jak ze stran akademické obce, tak ze strany laické veřejnosti. Problém je však vždy řešen jen pomocí jiného oficiálního názvu, který skutečné problémy škol neřeší a praxe v nich tak vždy zůstává stejná. Všechny mnou oslovené ředitelky se shodují na tom, že nynější zvláštní školy praktické se od minulých zvláštních škol svým fungováním nijak neliší. Můžeme tedy říci, že mnou identifikovanou změnu diskurzivních typů na úrovni normativních textů aktéři v sociální praxi nepozorují.

5.2 Rozdíl mezi zvláštními školami a základními školami praktický v sociální praxi: strategie testování

Testování žáků pro přeřazení dětí na zvláštní či základní školu praktickou se stal jedním z nejvíce kritizovaných faktorů probíhající diskriminace na školách. Barbora Říhová ve svém článku pro Idnes.cz upozorňuje na výzkum Ligy lidských práv z roku 2009, ve kterém autoři docházejí k závěru, že děti jsou v testování neúspěšné ne z důvodu mentální retardace, ale kvůli odlišnosti výchovy v sociálně znevýhodněném prostředí (Říhová 2011). Ani samotný způsob ani průběh tohoto testování nejsou podchyceny v žádném zákoně upravujícím fungování speciálního školství, proto se nestali součástí analýzy normativních textů. Z výpovědí mých participantek zjišťujeme, že testování žáků je doménou pedagogicko psychologických poraden a jeho strategie zůstává ve stejné podobě jak v selektivním, tak i v asimilačním diskurzivním typu. Na mou otázku, zda-li se liší proces

umístování žáka do zvláštních škol a do základních škol praktických, odpovídá ředitelka školy C jednoznačně:

„Ne. Je to pořád to samý“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

A stručně popisuje postup, jakým se proces vyšetřování žáka děje:

„No, psychochologický vyšetření a speciálně pedagogický vyšetření. To dělá naše magistra, náš speciální pedagog a psycholog. Tyhle dvě vyšetření se spojí a na základě toho se doporučí, kam to dítě má jít a jak se s ním má pracovat“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

O konkrétní podobě testování však ředitelky základních škol praktických nemají přesné informace, protože jak jedna z nich dodává, testy jsou v moci odborníků, kterým jsou děti svěřeny. Vzhledem k tomu, že testování je opakované, ředitelka mu plně důvěřuje a myslí si, že pokud je psychologem doporučeno přeřazení do základní školy praktické, je opodstatněné:

„Tak to nejsem schopná posoudit, protože tohle opravdu svěřujeme odborníkům a na druhou stranu, je to dítě sledováno, opakovaně testováno. Takže to není na základě jednoho vyšetření, tak si myslím, že pokud JSOU (důraz) ty děti přeřazeny do speciální školy, tak to má své opodstatnění, protože opravu nemají šanci na těch základních školách uspět.“

(ředitelka školy B, 12.1.2012).

Další odkaz k selektivnímu diskurzivnímu typu vidíme ve stále přetrvávajícím negativním vymezení žáka speciálních škol ředitelkou

školy B. Děti jsou podle její výpovědi posílány na speciální školu, protože *nemají šanci na základních školách uspět*. Navíc vzhledem k tomu, že se opírá o odbornost posudku testování, dochází k naturalizaci, že na speciálních školách jsou jen děti nevzdělavatelné.

Ačkoliv ředitelka školy okresního města nezměněný průběh testování potvrzuje, žáka nevymezuje negativně jako ředitelka školy C:

„To je pořád stejný. To je zase klam z venku, který zase někdo někde vypustil. Dítě, který může chodit do naší školy, musí projít psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením. V pedagogicko speciální poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Tyhle dvě vyšetření musí mít. Musí tam být, že má nějaké mentální postižení – lehký, středně lehký, těžký, hluboký. Prostě musí mít mentální postižení. K tomu ještě může mít nějakou vadu a to většinou bývá, že to jsou kombinované vady a k tomu ještě musí mít psychologické vyšetření a na obou vyšetření musí být, že doporučují, aby se vzdělával na naší škole. Pokud tohle nemá, tak my to dítě nemůžeme vzít a tohle platí od té doby, co já jsme tady²⁰ a je to pořád stejný“ (smích)

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Ředitelka školy A kritiku testování dává opět do souvislosti s působením mocných jedinců či institucí, které nejsou součástí školy a pouze zvenku hodnotí její fungování. Z její výpovědi můžeme identifikovat inklinaci k asimilačnímu diskurzivnímu typu. Jednak dochází k posunu modalit vypovídání, kdy je žák vymezen pozitivně pomocí termínů *může chodit do naší školy a pokud tohle* (dvě vyšetření) *nemá, tak ho nemůžeme vzít*, a jednak je připisována větší důležitost podpisu

²⁰ „Od roku 82“ (ředitelka školy A, 20.12.2011).

rodičů na formuláři přeřazujícího dítě do speciální školy. Ředitelka školy A se k tomuto informovanému souhlasu staví následovně:

„Ten podpis rodičů jsme nikdy nemuseli mít dříve. Po revoluci a ještě později jsme si nechávali podepsat, protože začalo takový to rasismus a takovýty..(povzdech). Takže jsme si nechávali podepsat souhlas, že teda maj to doporučení, chcete to dítě dát sem, tak nám podepište, že souhlasíte, že bude to dítě chodit do této školy. Ted' už je z toho informovaný souhlas na A4 s několika body, takže my než poučíme rodiče o tom, o tom, o tom. Oni tomu stejně nerozumí, takže my s nima vždycky strávíme hodinu, ale ty dvě základní vyšetření jsou pořád stejný“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Ředitelka školy A tak potvrzuje počátek postupné proměny diskurzivních typů po roce 1989, kdy pod vlivem demokratizace a vzrůstu debat o lidských právech a diskriminačním jednání začaly školy přijímat taktiku podepisování informovaného souhlasu rodičů o přestupu jejich dětí do speciálních škol. Postupem času se tyto debaty otevíraly stále častěji a s tím byla potřeba informovaný souhlas rozšiřovat²¹. Informovaný souhlas tak na jedné straně zaručuje dodržování etického aspektu problematiky, na straně druhé však vedle důvěry v odbornost poraden toto prodlužování informovaného souhlasu působí jako další alibi pro přeřazení dětí do speciálních škol. Dle výpovědi jeho podepsání doprovází dlouhá rozprava, která může na rodiče do jisté míry působit jako naléhání.

Důležitost podpisu potvrzuje ředitelka školy B, podle které je nyní vždy závazný a k přeřazení do školy bezpodmínečně nutný:

²¹ Jeho nynější podobu můžeme najít v Příloze 1 této práce.

„V každém případě je to vždy na rozhodnutí rodičů, protože pokud rodič nesouhlasí s vyšetřením, s přeřazením do toho jiného vzdělávací programu, tak my s tím nic neuděláme“

(ředitelka školy B, 12.1.2012).

Tyto změny, které jsou typické pro asimilační diskurzivní typ, jsou mou participantkou vnímány spíše negativně, protože ačkoliv se dějí s odkazem na rostoucí demokratizaci, působí nepříznivě na celý systém a poškozují některé z dětí. Na mou otázku, zda-li souhlasí s tím, že někteří odborníci vnímají testování žáků za předpojaté, pak odpovídá:

„Já s tím nesouhlasím, protože... Jsou extrémní případy, kdy doporučil psycholog, že to dítě bylo na hranici. Tam je hranice daná 80, jo. Ale jakmile by měl 81, tak by patřil do základky, ale to dítě bylo neurotizovaný, mělo ještě nějakou další vadu a prostě psycholog rozhodnul.. je to odborník, je to jeho práce..že ho doporučuje do naší školy, že je to menší kolektiv a prostě že ví, že je to učivo tady trochu osekány. Není to tady až v takovém rozsahu a v takový rychlosti jako na základce. A tady o to se právě jednalo. Ale většinou to nebyli Romové, většinou to byly bílý děti. A teď už ani ty hraniční děti nesmí dávat k nám, takže to dítě poškozujeme vědomě. Pošlou ho..protože se bojeje, aby nebyli sankcionovaný, tak ho pošlou do základky, na půl roku. Po půl roce to dítě zhroucený, rodina zhroucená, a po půl roce se vrátí k nám. Tady toho vlastně tedy docílili, že poškozujeme vědomě tady ty hraniční děti, abysme náhodou nevzdělávali děti bez mentálního postižení“

(ředitelka školy A, 20.12.2011)

Tlaky na striktní dodržování postupů při testování dětí přeřazovaných do základních škol praktických se dle ředitelky negativně dotýkají hlavně tzv. „hraničních dětí“. Hranice inteligenční kvóty

pro diagnózu mentálního postižení 80 je v asimilačním diskurzivním typu striktně dodržována, což je podle výpovědi ředitelky školy A proti zájmu samotného dítěte. Ukazuje se, že pokud dítě mělo v minulosti málo nad tuto hranici, umisťovalo se do zvláštní školy. protože do pracovníků pedagogicko psychologických poraden byla vkládána pod záštitou jejich odbornosti plná důvěra.

5.3 Přijímání dětí ze základních škol praktických na střední školy a jejich úspěšnost

I přes existenci zákona č. 19/2000 Sb., který zaručuje žákům ze speciálních škol přestup na jakýkoliv typ střední školy, se ukazuje, že se jedná pouze o změnu na legislativní úrovni, která v sociální praxi nic nemění. Důvodem jsou i rozdílné učební plány. Jak jsem informovala v kapitole 4.4.1, ačkoliv by měly být učební plány základních škol praktických stejné jako plány běžných základních škol, jsou zaměřené spíše na praktické dovednosti žáků (Amnesty International 2010: 15). Nicméně závěr studie Amnesty International se mi nepotvrdil, protože dle výpovědi ředitelky školy A mají základní školy praktické stejné předměty jako běžné základní školy jen s tím rozdílem, že osnovy jsou více zúžené:

„My máme vzdělávací program jako základní škola, máme všechny předměty jako základní škola a i stejnou dotaci, akorát nemáme ten druhý jazyk a ty osnovy jsou osekány, že tam není učivo v takovém rozsahu“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

V případě mého pozorování ve škole C a ve škole A se mi tato výpověď ředitelky potvrdila. V případě školy C mi byla vybrána devátá třída, přičemž ten den namísto mluvnice bylo procvičováno tzv. čtení s porozuměním. Děti v této hodině četly nahlas a učitelka je chválila za správnou intonaci hlasu v souvětích a za správnou výslovnost

a srozumitelnost čtených slov. V případě školy A mi pak byla zvolena sedmá třída, ve které byly tématem hodiny češtiny předložky a předpony. Třebaže byla tato látka probírána dva měsíce, žákům dělal problém napsat pět slov, které se pojí s předložkou, a pět slov, které se pojí s předponou.

Ačkoliv má český jazyk stejný počet hodin v týdnu, tedy má stejnou dotaci, jeho osnovy jsou zúžené na menší počet témat. Tato jejich „osekanost“, jak ji ředitelka školy A nazývá, má příčinu ve stále pokračujícím propojení manuálního pracovního trhu a sféry speciálního školství. Ředitelka školy C na mou otázku po pokračování studijní kariéry dětí po absolvování základní školy praktické odpovídá, že obvykle tyto děti zkoušejí jen takové obory, které je připravují pro manuální zaměstnání:

„Tak jsou učební obory pro ně“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Ředitelka školy A pak toto propojení sfér potvrzuje:

„My máme učilištěm takovou spolupráci... Máme tedy změnu v tom jazyku a pak v pracovním vyučování. Na základní škole mají jen jednu hodinu týdně, co změnili ty školní vzdělávací programy, my máme 6 až 8 hodin týdně. To znamená, že víme, že naše děti nepůjdou na inženýra, ale budou se žít rukama, takže proto je to tak udělaný. Takže to je jediný rozdíl“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Propojení manuální sféry pracovního trhu a sféry speciálního školství, které jsme identifikovali pro selektivní diskurzivní typ, tak přetrvává i do asimilačního diskurzivního typu. Zákon č. 19/2000 Sb.,

který se snažil tuto vazbu přetrhnout, je ředitelkou školy A považován za zbytečný, protože v sociální praxi nemá své uplatnění:

„A všechny děti od nás mohou jít na učiliště, na jakoukoliv střední školu, to je takovej zákon, třeba i na gympl, to zas někdo vymyslel (poklepání na čelo, smích) a všechny děti, od nás tak 85,90 procent se dostane na nějaký učiliště“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Legislativní úpravy v asimilačním diskurzivním typu jsou vnímány spíše jako bezdůvodné až kontraproduktivní, protože do sociální praxe nepřináší žádné výrazné změny. Vzhledem k ostatním výpovědím ředitelky školy A, můžeme citací „*to zas někdo vymyslel*“ vnímat tyto změny zákonů spíše za projev politické hry, jež nepřináší reálné praktické dopady. Díky zkušenostem ředitelek z praxe jim tak připadá nepravděpodobné, že by dítě ze speciální školy vystudovalo střední a vysokou školu a tak považují učňovské obory pro tyto děti vhodnější.

5.4 Naturalizace vztahu sociálně slabý rovná se zaostalý, fenomén diskriminace a biomoc

Dopady diskriminačního jednání na žáky speciálních škol lze sledovat i po jejich absolvování. V případě školy B, která sídlí v sociálně vyloučené lokalitě, jsem identifikovala faktor, který jim brání ve vstupu na střední školu jako takovému:

„... my máme i absolventy maturitních oborů, a nebo pak chodí na odborná učiliště, většinou tříletá, nebo i s maturitou. Ale to je většinou

do XXX²², to je pro ně už daleko a hlavně je to velký komplex a oni se v podstatě obávají nějakých těch útoků. Takže tam je problém...“

(ředitelka školy B, 12.1.2012).

Ředitelka této školy uvádí, že obava z rasistických útoků ze strany majoritní společnosti děti často předem odrazuje od vstupu do prostředí jiné školy, než na kterou jsou zvyklé. Pro romské děti jsou tak předsudky důvodem pro ukončení jejich vzdělanostní kariéry ihned po absolvování základního stupně vzdělání. Důkaz o přítomnosti předsudků v této oblasti přináší i její následující výpověď:

„To je víceméně s čím se potýkáme, že ten YYY²³ má takovou nálepku. Když je to laická veřejnost, tak se nad tím asi člověk moc nezamýšlí. Horší je když s tím přijdou kolegové, buď ti, co tu učili a odešli z nějakého důvodu a nebo ti, co tady vůbec nebyli, ale dají víceméně jen na to složení“

(ředitelka školy B, 12.1.2012).

Participantka explicitně zmiňuje nálepku, kterou její škola sídlící ve vyloučené lokalitě utržila jak od laické veřejnosti, tak i od samotných pedagogů, kteří mají zkušenosti ve školství. Zvláštní školy i základní školy praktické jsou tak stále výlučně vnímány jako romské školy. Hlubokou zakořeněnost této představy v české společnosti dokazuje i výpověď ředitelky školy A, jež na mou otázku, proč ve společnosti předsudky přetrvávají, odpovídá:

²² Část okresního města, kde je rozlehlý komplex střední odborné školy s mnoha výučními obory

²³ Název vyloučené lokality

„Nevím, no. Lidi v Čechách jsou prostě takový. To je jak u dětí. Ty si taky vždycky označí nějakého nepřítele, proti kterému zbrojí. A v Čechách jsou tím nepřítelem prostě Romové, no. Teda nepřítel v uvozovkách. Ale myslím, že v každém státě je něco...S tím se asi už nenadělá.“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Podle výpovědi ředitelky A můžeme předsudky české majoritní společnosti považovat za naturalizované. Participantka potvrzuje, že je tento stav těžko změnitelný a že je zakořeněn hluboko v myslích jedinců. Tvrdím, že toto vymezení „nepřítele“ je projev působení biomoci. Biomoc se pokouší o zachování rodu jako takového skrze označení „nepohodlné“ rasy, které je pak znemožněn přístup k lukrativním ekonomickým, politickým či sociálním zdrojům. Aby bylo toto označení druhé rasy neproblematické, musí se majoritní skupina vůči ní vymezit pomocí explicitního vyjádření jejich jinakosti. Tuto jinakost romské populace definovala česká vláda již od 50. a 60. let, kdy ji ministerstva vymezovala pomocí kulturní či ekonomické zaostalosti. Ta se pak projevuje i jako odůvodnění pro působení romských dětí na speciálních školách. Ve výpovědích ředitelky ji můžeme identifikovat pomocí vysvětlení, proč romské děti obvykle po absolvování speciální školy nepokračují na jinou střední školu a začínají tak využívat sociální systém:

„No právě že u těch Rómů je to tak, že už jsou připravený na to, že holky budou rodit děti a půjdou na sociálku. Takže ten úspěch v tom, že půjdou studovat dál, je malý a když už jdou, tak v prvním nebo druhém ročníku odejdou. A je tam i problém dojíždění, pro ně je problém průkazka za 450 korun“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Na otázku po zdůvodnění nedostatečné podpory ze stran rodičů, doplňuje:

„No protože chtějí nějaký sociální dávky a tyhle ty věci. Takového času jsme s nima strávili přesvědčováním, že dítě je šikovný, ale marně“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Z výpovědí ředitelky můžeme identifikovat stále přetrvávající působení selektivního diskurzivního typu. Romská populace je stále vymezována pomocí negativních atributů, které se tak stávají vysvětlením pro jejich předčasné ukončení vzdělanostní kariéry. Jak jsem zmiňovala v kapitole 2.6, proti těmto předsudečným diskurzivním typům se většinou formuje proti-diskurz (Wodak, Reisigel 2001: 372 - 373), který jsem identifikovala a nazvala asimilačním. Ten se pokouší o deziluzi těchto postojů na úrovni normativních textů prostřednictvím zrušení zvláštních škol. Vznik základních škol praktických měl pomoci k odstranění předsudečných strategií majoritní populace. Na mou otázku po subjektivním důvodu po tomto zrušení zvláštních škol ředitelka školy C odpovídá:

„Noo, jako možná na veřejnost, že to slovo zvláštní na veřejnost působilo špatně, že to slovo praktická působí asi jako, i pro ty rodiče, co tady maj ty děti, že jo... Ale jinak si myslím, že v tomhle tom směru se nezměnilo nic, protože se vzdělávaj všechny stejně ty děti. Jako se vzdělávaly na zvláštní a jako se vzdělávají teď pod jiným názvem“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Participantka vnímá zrušení zvláštních škol a zavedení základních škol praktických jen jako otázku lingvistického pojmenování, přičemž ke změně strategie vzdělávání dětí na úrovni sociální praxe nedošlo.

To, že základní školy praktické nesou jen jiný název pro uchování stejné sociální praxe ze škol zvláštních potvrzuje i ředitelka školy A. Na mou otázku, zda-li vnímá nějaký rozdíl mezi zvláštními a základními školami praktickými, odpovídá:

„Vůbec! Neexistuje! Jenom název. Název je udělaný proti předsudkům, protože bylo zakořeněný u nás, že zvláštní školy jsou pro Rómy, takže se udělalo tohle.... Ta praktická škola, to se jenom prostě přehodilo to zvláštní a nevím, jestli se povedlo až tak ty předsudky odbourat“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

I samotné ředitelky přiznávají, že formování předsudečného protidiskurzu zánik zvláštních škol nepomohl. Ačkoliv se na legislativní úrovni formuje již relativně dlouhou dobu, v sociální praxi můžeme stále spatřovat odkaz k selektivnímu diskurzivnímu typu, a to jak ve strategiích speciálních škol umístování dětí, tak i ve vypovídání o základních školách praktických, tak i ve vypovídání o romské populaci jako takové. Ředitelka školy A na mou otázku, kolik dětí dokončí učňovský obor, odpověděla:

„Většinou dokončí. A jsou i děti, kteří jdou ještě dál, na další učňák, třeba i s maturitním oborem. Jsou děti, které jsou úspěšné. A musím říct, že ty, co jdou rovnou na úřad práce, to jsou ty 2 až 3 procenta, tak to jsou Romové. Opravdu to jsou Romové, protože oni nemají vztah k práci a můj názor, že my je nepředěláme, nepřevychováme“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Participantka se o romské populaci vyjadřuje stále v intencích převýchovy, která byla pro selektivní diskurzivní typ záštitou k posílání romských dětí do zvláštních škol. Skrze tuto diskriminační strategii

socialistického režimu se ustanovil vztah sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý. Ten je již natolik naturalizovaný, že ho můžeme identifikovat i v asimilačním diskurzivním typu. Děti pod záštitou předsudečných postojů a explicitně zmiňované jinakosti, kterou přijímají za svou, obvykle po absolvování speciální školy nepokračují ve vzdělanostní kariéře. Důkazem pro naturalizaci této jinakosti a ustálení vztahu sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý je jejich existence i v asimilačním diskurzivním typu, který se právě těmto fenoménům snažil skrze legislativní úpravy vymezit. Tím dochází k posvěcení strategie latentního usmrcování nepohodlné rasy skrze omezení jejího přístupu k politickým či ekonomickým zdrojům.

5.5 Problémy současného školství a problematizace sociální praxe zavedením inkluzivního diskursivního typu

Participantky se v mém výzkumu rozhovořily o několika tématech, které můžeme souhrnně označit za problémy současného školství. Ty ovlivňují nejen fungování školství jako takového, ale samozřejmě se dotýkají i speciálních škol. Plyne z nich mnou identifikovaný náznak vzniku třetího diskurzivního typu, který se snaží vymezit oběma předchozím. Pod vlivem nepřestávající kritiky základních škol praktických jak ze strany Evropské unie, tak ze strany akademické obce, kterou jsem ukázala v kapitole 4.4.1 se upravují legislativní nařízení, které ředitelky vnímají jako přílišnou byrokratizaci. Na mou otázku po těchto obecných problémech, ředitelka školy C odpovídá:

„Obecně..moc papírování, zbytečnosti. Myslím, že školní vzdělávací program..to tam ale nepište (důraz)..že co se změnilo, je špatně. Já nejsem toho zastáncem. Myslím, že úroveň školství klesá tím, že si vymýšlejí furt kraviny s tím, že se bude s dětma hrát, budou

si vyhledávat a žádný memorování. A myslím si, že v předmětech čeština, matika je to prostě důležitý“

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Tuto byrokratizaci můžeme označit za nejednotnou a nejednoznačnou. Podle výpovědi ředitelky se stále obměňují legislativní nařízení, která tak problematizují fungování škol. Tuto tendenci potvrzuje i další z ředitelek:

„Tak těch problémů je víc. Tak jen když teď vezmu z poslední doby, tak se rušily staré osnovy, tvořily se nové vzdělávací programy, se kterými opravdu byla práce, to tvořili kantoři ve volném čase. Teď, když se ten nový program ve třídách ještě nestihl prověřit, tak se zas mluví o tom, že se budou rušit. Vymýšlí se standardy. Co škola, to jiná situace. Já když si vezmu, že jsme tady ve vyloučené lokalitě, tak pro nás je velký problém testování žáků 5. a 9. tříd, protože tohleto srovnání my prostě nemůžeme obstát ve srovnání s jinými školami. Financování škol..další a další..“

(ředitelka školy B, 12.1.2012).

Ředitelka školy B identifikuje problém standardizace kvality výuky v jednotlivých školách, kterou nazývá problematickou, protože škola sídlí v sociálně vyloučené lokalitě. Zde opět spatřujeme projev naturalizace vztahu sociálně slabý rovná se zaostalý. Ředitelka uvádí, že s dětmi, které pocházejí ze sociálně slabého prostředí nemůže obstát ve srovnání stejně starých dětí, které pocházejí s lukrativnějšího prostředí.

Ředitelka školy C tendenci přílišné byrokratizace pak opět spojuje s politickou mocí:

„Základní problémy je legislativa a..a..politická moc. Mně připadá, že naše školství jde zu grunt, protože vždycky ten, co je u vlády, si vymýšlí a propaguje to svý a nevládní neziskový organizace se do toho montujou trošku víc než by měly. Nevím, proč jim to jako náš stát dovolí. Nevím, jestli je to zase nějaký nařízení z Evropský Unie, ale ty nám velmi škodí“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Vidíme silný vliv mocenské ideologie Evropské unie, který ředitelky škol označují za škodlivý. Problémy v sociální praxi totiž neřeší a naopak je spíše komplikuje. V terminologii kritické diskurzivní analýzy můžeme identifikovat náznaky vzniku třetího diskurzivního typu, který jsem na textuální úrovni popsala v kapitole 4.4.2. Z novinových článků jsou znatelné tendence k úplnému zrušení speciálních škol jako takových. Participantky to ovšem neoznačují za příliš vhodné řešení. Konkrétně ředitelka školy C na konci našeho rozhovoru sama o tomto tématu začala s tím, jestli nechci vědět, zda je správné, že se děti s lehkou mentální retardací mají inkludovat do běžných praktických škol. Po mém přání rozvinutí tohoto tématu, mi řekla:

„Jsou k tomu tendence. A je to špatně. Když je integrovaný dítě se sluchovým, zrakovým, takovým postižením, tak ano. Ale mentální postižení je to špatně. Ty děti nedokážou ubližovat si navzájem. Takže budou na tom bití jak mentálně postižený, tak i zdravý děti. Když si představím, že by některý děti měly být na základce, tak si neumím představit tu výuku, protože někdy vám to tak naruší, že hodinu nejste schopná nic dělat, než to dát do pořádku. Nebo teď tady máme případ, kluk je v první třídě, maminka šťastná, že kluk se zklidnil, protože když byl v jiný škole, tak klečel na kolenou a prosil „maminko, neposílej mě do tý školy, já tam nechci“. Říkala maminka, něco v tom směru,

že ho paní učitelka postavila na stupínek a všechny děti se mu musely smát, že neumí tohle a tohle. A je pravda, že děti, který tam mají problémy, tak tady prostě rozkvetou

(ředitelka školy C, 16.1.2012).

Asimilační diskurzivní typ je dle hodnocení ředitelek nepřínosný, protože v sociální praxi nepřináší žádné změny. Strategie výuky v nich je stejná, jen probíhá pod jiným názvem. Avšak tendence k inkluzivnímu diskurzivnímu typu je pro ředitelky nejen nepřínosná, ale navíc problémy speciálního školství jako takového ještě více komplikuje. Ředitelka C ze své praxe dokonce přináší příklad dítěte, které bylo s lehkou mentální retardací posláno do běžné základní školy, přičemž mu tento přestup způsobil spíše psychickou újmu, než užitek, proto si následně samo vyžádalo přestup zpět na speciální školu.

Ředitelka A si problémy speciálního školství v dnešní době uvědomuje a pod rostoucími debatami o inkluzi, přišla se svou strategií, jak děti inkludovat. Ovšem, jak sama říká, vyhláška č. 73/2005 Sb. jim tuto strategii znemožnila:

„Mluví se stále o inkluzi. My jsme chtěli inkludovat obráceným způsobem, že si sem vezmeme děti ze základní školy toho běžného směru, aby se ty děti spojily. A touhle vyhláškou nám to zakázali.... Na naší škole se nesmí vzdělávat žáci, kteří nemají mentální postižení. My jsme přímo škola zřízená pro žáky s mentálním postižením, ale v rámci inkluze jsme chtěli udělat třídy pro děti, kteří mentální postižení nemají a chtěli jsme je vzdělávat podle normální školy, podle toho směru, do kterého chtějí nastrkat všechny ty děti. Takže to se nám nepovedlo“

(ředitelka školy A, 20.12.2011).

Ředitelka A tedy uvádí příklad problému z vlastní praxe, který tato *politická moc* přináší. Snahy odborníků o změnu problematické situace ve speciálním školství, jsou těmito nařízeními, které se neustále mění, zmařeny. Působení mocných skupin tak nereflktuje zkušenosti a snahy odborníků v sociálních praxi.

5.6 Shrnutí analýzy rozhovorů

V předchozích pěti subkapitolách jsem představila analýzu rozhovorů s ředitelkami základních škol praktických, které prošly změnou ze škol zvláštních, a tak jsem naplnila poslední část hlavního cíle práce. Tím bylo ověření logiky vztahu mezi jednotlivými částmi trojdimenzionálního konceptu diskurzu dle Normana Fairclougha. Ten předpokládá, že změní-li se jedna část v tomto rámci, ovlivní to i jeho další části. Konkrétně mě tedy zajímalo, zda-li legislativní úpravy rušící zvláštní školy přinášejí změnu v diskursivních typech speciálního školství a zda tím dochází i ke změně sociální praxe v těchto institucích. Na úrovni normativních textů jsem představila dva hlavní diskurzivní typy, jež se vůči sobě do jisté míry vymezují, a náznak vzniku třetího diskursivního typu, který se snaží řešit problematické speciální školství odlišným způsobem. Účelem této kapitoly pak bylo zhodnocení, zda můžeme jednotlivé diskurzivní typy identifikovat i v sociální praxi.

V představené analýze rozhovorů jsem identifikovala několik témat, které jsem považovala pro můj záměr klíčové. Zabývala jsem se subjektivním hodnocením participantek legislativních změn, potažmo posouzením rozdílů mezi zvláštními školami a základními školami praktickými. Dále mě zajímalo, jak se proměnila strategie přijímání dětí do speciálního školství a zda-li se po absolvování zvýšila jejich pravděpodobnost pokračovat na jinou střední školu než na střední odbornou. Také jsem ověřovala jsem svůj předpoklad, že předsudečné postoje majoritní populace jsou natolik naturalizované, že ovlivňují vztah sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý. A v neposlední řadě

mě zajímala formace inkluzivního diskursivního typu v sociální praxi a jak se k této transformaci staví samotné ředitelky.

Ačkoliv vyhláška rušící koncept zvláštních škol odkazuje k transformaci diskursivního typu na asimilační, z mnou provedené analýzy rozhovorů vyplývá, že i v dnešní době můžeme v sociální praxi najít tendenci k diskursivnímu typu selektivnímu. Všechny mnou oslovené ředitelky se shodují na tom, že nynější zvláštní školy praktické se od minulých zvláštních škol svým fungováním nijak neliší. Můžeme tedy říci, že mnou identifikovanou změnu diskursivních typů na úrovni normativních textů aktéři v sociální praxi nepozorují. Vyhláška č. 73/2005 Sb. je vnímána jako výsledek předpojatého soudního sporu a politické hry která s sebou do praxe přináší ještě více negativní náhled na ně jak ze strany veřejnosti, tak ze strany neziskových organizací, které je kontrolují a vynáší o nich soudy, které jsou podle respondentek neopodstatněné a nepravdivé.

Důkaz o stále přetrvávajícím odkazu k selektivnímu diskursivnímu typu přináší i nezměněný průběh testování žáků přemístěných na speciální školy. Podle explicitních výpovědí je jeho samotný průběh v rukou odborníků, kterým ředitelky plně důvěřují, že pokud o umístění dětí rozhodnou, je oprávněné. Tuto důvěru do pracovníků pedagogicko psychologických center ředitelky ve stejné míře vkládají jak během fungování zvláštních, tak i během současných základních škol praktických. Za projev vlivu asimilačního diskurzu však můžeme považovat podmínku podpisu rodiče, který je pro přeřazení dítěte do speciální školy bezpodmínečně nutný. V případě modalit vypovídání o objektu zájmu jsme pak identifikovali inklinaci jak k selektivnímu, tak i asimilačnímu diskursivnímu typu. Ve škole v sociálně vyloučené lokalitě ředitelka vnímá přeřazení dítěte stále v negativním vymezení, kdežto ve škole v okresním městě o tomto přeřazení mluví ředitelka spíše v intencích jakéhosi privilegia.

Ačkoliv zákon č. 19/2000 Sb. identifikovaný pro asimilační diskurzivní typ měl dětem zaručit snížení segregačních dopadů po absolvování speciální školy, ukazuje se, že v sociální praxi není obvyklé, že by dítě pokračovalo na jiný typ střední školy než střední odborné. Ředitelky toto pravidlo reflektují a upravují kvůli tomu i osnovy, které jsou více zaměřené na praktické dovednosti žáků. Můžeme tak sledovat stálé propojení mezi manuálním pracovním trhem a sférou speciálního školství, který byl identifikován pro selektivní diskurzivní typ. Romským žákům navíc brání od vstupu na střední školu strach z rasistických útoků a nedostatečná podpory ze strany rodiny. Předsudky majoritní populace proti té romské byly naturalizovány pomocí explicitně zmiňované jinakosti mnou identifikované již od 50. let. Tato jinakost je dle mého názoru projev působení biomoci, která se tak snaží o zachování majoritního rodu skrze implicitní zabíjení nepohodlné rasy prostřednictvím omezení přístupu k lukrativním kulturním či sociálním zdrojům. Můžeme tak shrnout, že předsudečný proti-diskurz formující se demokratizující ideologií od roku 1989 do sociální praxe nepřináší změny.

V sociální praxi jsem v současné době identifikovala silný vliv ideologie Evropské unie, která do velké míry ovlivňuje speciální školství. Ředitelky tento vliv však označují za nepřínosný až škodlivý. Současnými největšími problémy ve školství jsou dle ředitelek přílišná byrokratizace, standardizace a vliv politické moci na fungování základních škol a posléze i těch speciálních. Tyto procesy jim totiž znemožňují řešit problémy v základních školách praktických, které si ony dobře uvědomují a vzhledem ke své praxi ve školství nabízejí jiné řešení, než s kterým přichází legislativní zázemí v České republice. Tuto problematizaci vnímají jako vměšování názorů laiků. Pod vlivem ideologie Evropské unie se navíc formuje inkluzivní diskurzivní typ, který řeší problémy speciálních škol jejich úplným zrušením. Ten pak ředitelky označují jako více než neprospěšné řešení jak pro žáky běžných základních škol, tak pro i žáky těch speciálních. Otázkou pak zůstává, jak případné legislativní ukotvení

tohoto diskursivního typu uvede do pohybu pravidla formování diskurzivní formace.

6 ZÁVĚR

Tato práce se zabývala tématem speciálního školství. Jak zmiňuje Ivana Procházková, školství v České republice je relativně hodně selektivní. Žáci vstupují do vzdělávacího systému s předpoklady, které jsou dány jednak vrozenými dispozicemi a jednak sociálním prostředím, ze kterého pocházejí. Tyto předpoklady pak podle autorky určují, jak se bude vyvíjet jejich vzdělanostní kariéra (Procházková 2011: 99). Právě tato segregační strategie speciálních škol se pak stala předmětem kritiky odborníků či jiných institucí, které výběr žáků označovali za netransparentní a diskriminační. Kritika vyvrcholila žalobou osmnácti romských občanů z Ostravy k Evropskému soudu pro lidská práva, kteří nesouhlasili s oprávněností umístění jejich dětí do zvláštních škol. Na základě soudního sporu Česká republika přijala opatření vydáním vyhlášky č. 73/2005 Sb. rušící zvláštní školy a dávající vznik základním školám praktickým, jejichž fungování mělo diskriminačním taktikám předcházet.

Zvláštní školy vznikly v českých zemích po první světové válce jako instituce vzdělávající děti se sociálními či zdravotními nedostatky. Zejména komunistický režim v 50. a 60. letech otázku nutnosti vzdělávání ve zvláštních školách otevírá v souvislosti s řešením tzv. cikánské otázky a zmiňuje jejich důležitost pro budování jednotné proletářské společnosti. Romská populace je explicitně označována v intencích jinakosti a pod záminkou převýchovy jsou romské děti posílány do zvláštních škol, které se pro ně stávají povinné. Ačkoliv zde skrze převýchovu má docházet ke stírání jejich jinakosti, ukazuje se, že cílem není pozvednutí celkové intelektuální úrovně ngramotných dětí, jako posílení další generace dělnické třídy.

Za pomoci kritické diskurzivní analýzy jsem pro toto období komunistického režimu identifikovala selektivní diskurzivní typ. Objekt zájmu zvláštních škol v něm byl vymezen negativně pomocí jeho

nevzdělavatelnosti na běžné základní škole, přičemž sociální znevýhodnění patřilo mezi atributy této nevzdělavatelnosti. Tím tak docházelo k postupné naturalizaci vztahu sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý. Vzhledem k tendenci posilování dělnické třídy zároveň docházelo k ustalování vztahu mezi manuálním pracovním trhem a sférou speciálního školství. Tuto selektivnost zvláštních škol jsem označila za biomocnou taktiku, kdy pod záminkou budování jednotné společnosti docházelo k segregaci romských žáků do méně lukrativní sféry školství.

Po roce 1989 dochází ke změně oficiálních mocenských skupin, přičemž pod vlivem demokratizace se ustavuje nový diskurzivní rámec, který se snaží tomu selektivnímu vymezit. Vzhledem ke vzniku nových legislativních nařízení, které se snaží potřit diskriminační charakter zvláštních škol, ho můžeme nazvat jako anti-diskurz. Změna diskursivních typů byla formálního a totálního charakteru, byla totiž ukotvena v zákonech a zároveň dochází k absolutnímu zrušení zvláštních škol. Speciální školy a běžné základní školy jsou postaveny na stejnou úroveň, přičemž je všem dětem umožněno po absolvování základního stupně vzdělání nastoupit na jakoukoliv střední školu. Dochází tedy k legislativně vymezenému smazání vztahu mezi manuálním pracovním trhem a sférou speciálního školství. Také pravidla pro formování objektu zájmu i modalit vyprávění o něm se posouvají. Žák speciálních škol je detailněji vymezen, přičemž na něj není nahlíženo pomocí jeho negativního aspektu nevzdělavatelnosti, ale prostřednictvím jakéhosi privilegia studovat na základní škole praktické. Nedochozí však k potření vztahu sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý, protože sociální znevýhodnění je stále vnímána jako jedna z podmínek k přeřazení na speciální školu. Pod vlivem kritiky tak dochází v roce 2011 k dalším legislativním nařízením, které definují termín sociálního znevýhodnění a maximální dobu pěti měsíců, po kterou je žáka možné pod touto podmínkou vzdělávat na speciální škole.

Pokud na legislativní úrovni došlo k výměně diskursivních rámců, tak by tato změna podle Faircloughova trojdimenzionálního pojetí diskurzu měla vést ke změně sociální praxe ve speciálním školství. Na základě mnou provedených rozhovorů tento předpoklad však nemohu potvrdit. Můžeme tak tvrdit, že speciální školství se proměnilo jen „na papíře“. Formálně sice dochází k posunu pravidel pro formování objektu i modalit vyprávění, ale tato redefinice je natolik vágně popsána, že v sociální praxi situace zůstává stejná, jen pod záštitou základních škol praktických. To dokazuje i fakt, že nedošlo ke změně pravidel pro formování strategií umisťování dětí do speciálních škol, které je stále v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden, jejichž rozhodnutím ředitelky plně důvěřují. Ačkoliv došlo k legislativním úpravám snižující segregační dopady na žáky po absolvování speciálních škol, v praxi se ukazuje, že děti stále výlučně pokračují jen na střední odborné školství.

Participantky explicitně zmiňují, že vyhláška zavádějící základní školy praktické je bez užitku, protože v praxi nezavádí jinou strategii fungování než jakou měly školy zvláštní. Podle jejich výpovědí je vztah sociálně slabý rovná se mentálně zaostalý natolik naturalizovaný, že se ho ve veřejném mínění nepodařilo odbourat i přes tyto legislativní změny. Biomocná strategie umisťování těchto dětí do speciálních škol tak stále přetrvává skrze již v selektivním diskurzivním typu definovanou jinakost romské populace. Vznik této vyhlášky zároveň ředitelky spojují s politickým bojem mocenských skupin. Přílišný vliv Evropské unie a neziskových skupin a byrokratizace tak označují za největší současné problémy. Jejich kritika speciálního školství pak pod záminkou inkluze přináší tendence k úplnému zrušení. V této tendenci můžeme identifikovat třetí diskurzivní typ, který jsem nazvala inkluzivním. Pokouší se totiž děti ze speciálních škol vzdělávat na běžných základních školách a tím je inkludovat do hlavního vzdělávacího proudu. Ředitelky však tyto snahy označují za nesprávné, protože děti s diagnostikovanou mentální

retardací neudrží pozornost a nezvládnou látku v plném rozsahu. Proto zrušení speciálních škol uškodí jak těmto dětem diagnostikovaným, tak i těm zdravým. Vidíme tedy, že problém segregace žáků speciálních škol zrušením zvláštních škol nezmizel a stále je velmi diskutovaným tématem jak na politické úrovni, kdy se mocenské skupiny snaží prosadit své cíle, tak i na poli akademickém, jež se snaží hledat alternativní řešení. Je však otázkou, na kolik je jejich snažení pro samotné fungování speciálních škol přínosné a nakolik se jedná pouze o prosazení vlastních zájmů ideologických skupin...

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Babbie, Earl. 2007. *The Practice of Social Research*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Bartoňová, Miroslava, Marie Vítková. 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido.

Cipro, Miroslav. 1966. *Diferenciace základního vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Dijk, Teun A. Van. 1984. *Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dijk, Teun A. Van. 2001. „Critical Discourse Analysis“. Pp. 352 – 371 In Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publisher.

Jurová, Anna. 1996. *Romská problematika 1945 – 1967: Dokumenty, 2. – 3. část*. USD.

Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.

Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Blackwell Publisher.

Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Addison Wesley Longman Limited.

Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Foucault, Michel. 2002. *Archeologie vědění*. Praha: Hermann a synové.

Foucault, Michel. 2005. *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia. 215 – 235.

Gavora, Peter. 2009. „Metoda pozorování v edukačním výzkumu“. Pp. 88 – 100 In Švec, Štefan, kol. (eds.) *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.

Halliday, Michael A. K. 1959. „Context of Situation“. Pp. 3 – 12 In Halliday, Michael A. K., Ruqaiya Hasan (eds.) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, Michael A. K. 1959. „Text, kontext, and Learning“. Pp. 44 – 48 In Halliday, Michael A. K., Ruqaiya Hasan (eds.) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Krishnamurthy, Ramesh. 1996. „Ethnic, racial and tribal: The language of racism?“. Pp. 129 – 149 In Caldas-Coulthard, Carmen Rosa, Malcolm Coulthard (eds.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.

Lüders, Christian. 2004. „Field Observation and Ethnography“. Pp. 222 – 230 In Flick, Uwe, Ernst von Kardorff and Ines Steinke (eds.) *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Maříková, Hana, Miloslav Petrušek, Alena Vodáková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Vydavatelství Karolinum.

Nekorjak, Michal, Adéla Suralová, Klára Vomastková. 2011. „Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností.“ *Sociologický časopis* 47(4): 657–680.

Pavelčíková, Nina. 2004. *Sešity: Romové v českých zemích v letech 1945 – 1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR.

Procházková, Ivana. 2011. „Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání.“ Pp. 92 – 117 In Matějů Petr, Jana Straková et al. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Říhová, Barbora. Průzkum: Školy segregují žáky, Rom rovná se mentálně postižený. *Idnes.cz* (online). 2009 (cit 2011 – 04 – 02). Dostupné z: <http://zpravy.idnes.cz/pruzkum-skoly-segreguji-zaky-rom-rovna-se-mentalne-postizeny-pb5-/domaci.aspx?c=A090703_170709_studium_bar>.

Říhová, Barbora. Jsi Rom, jdi do zvláštní školy. Praxe trvá, na vině jsou i testy inteligence. *Idnes.cz* (online). 2011 (cit 2011 – 03 – 12). Dostupné z: <http://zpravy.idnes.cz/jsi-rom-jdi-do-zvlastni-skoly-praxe-trva-na-vine-jsou-i-testy-inteligence-1qm-/studium.aspx?c=A110401_153423_studium_bar>.

Saussure, Ferdinand de. 1996. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia Praha.

Sedláčková, Veronika, Kristina Winklerová. Do roku 2014 by měly být zrušeny praktické školy, odborníci se přou. *Český rozhlas* (online). 2011 (cit. 2011 – 01 – 28). Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/zpravy/spolecnost/_zprava/960606>.

Smith, Tracy. 1997. „Recognising Difference: The Romani 'Gypsy' Child Socialisation and Education Process.“ *British Journal of Sociology of Education*. 18: 243 – 256.

Turner, Bryan S. 2006. *The Cambridge Dictionary of Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. 2007. *Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.

Wodak, Ruth. 2001. „What CDA is About - A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments“. Pp. 1-13 In Wodak, Ruth, Michael Meyer (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications.

Wodak, Ruth, Martin Reisigl. 2001. „Discourse and Racism“. Pp. 372 – 398 In Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Zelina, Miron. 2009. „Interview v edukačním výzkumu“. Pp. 113 – 118 In Švec, Štefan, kol. (eds.) *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.

Internetové zdroje

Amnesty International. *Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání.* (online). Praha: Amnesty International Czech Republic, 2010 (cit. 2011-11-06). Dostupné z: <<http://www.amnesty.org/en/library/asset/EUR71/003/2009/cs/a274cab0-f1db-40c6-ad24-fac784e4450a/eur710032009cs.pdf>>.

Český statistický úřad. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011 – Obyvatelstvo podle národnosti v krajích.* (online). Praha: ČSÚ, 2011 (cit. 2012 – 03 – 20). Dostupné z: <[GAC. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* \(online\). Praha: GAC spol. s.r.o., 2007 \(cit. 2011 – 10 – 07\). Dostupné z: <\[http://www.nros.cz/programy-nros/ukoncene-programy/transition-facility/backend_transition_facility/download/analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_final_.pdf\]\(http://www.nros.cz/programy-nros/ukoncene-programy/transition-facility/backend_transition_facility/download/analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_final_.pdf\)>.](http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!/stranka=podle-tematu&tu=30561&th=&v=&vo=H4sIAAAAAAAAAAFvzloG1ulhBMCuxLFGvtCQzR88jsTjDN7GAlf3WwcNiCRzGZjcGLhy8hNT3BKTS_KLPBk4SzK KUosz8nNSKgrsHRhAgKecA0gKADF3CQNnaLBrUIBjkKNvcSFDHQMDhhqGCqCiYA__cLCiEgZGvxIGdg9_Fz__EMeCEgY2b38XZ89gllvLxTHEP8wx2NEFJM4ZHOIY5u_t7-MJ1OIP5ldEBkT5OwU5RgH5lUB9fo4ePq4uIDtZSxhYw1yDolzXstJzEvX88wrSU1PLRJ6tGDJ98Z2CyYGRk8G1rLEnNLUiilGAYQ6v9LcpNSitjVTZbmnPOhmAjq44D8QIDDwAK10C_KF2coe4ugU6uPtWMLA4eni6hcSEA Z0Fk-wj4ulgaVBQKiud1AFAPcW8qZgAQAA&vseuzemi=null&void=>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

International Sociological Association (online). 2001 (cit. 2012-03-10). Dostupné z WWW: <http://www.isa-sociology.org/about/isa_code_of_ethics.htm>.

Vláda České republiky (online). 2005. (cit. 2012-03-26).
Předsednictví České republiky v Dekádě romské inkluze 2005-2015:
Návrh prioritních oblastí předsednictví a jeho organizačního zabezpečení.
Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/cz_ceske-priority.pdf>.

Legislativní dokumenty

Vyhláška č. 127/1978 Sb. Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007 ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice. Dostupné z: <<http://portal.justice.cz/justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>>.

Zákon č. 29/1984 Sb., O soustavě základních a středních škol (školský zákon).

Zákon č. 19/2000 Sb., kterým se mění zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon).

Zákon č. 317/2008 Sb., Školský zákon.

8 RESUMÉ

The main topic of this study was the special education in the Czech Republic. The aim was to describe the changes seen in these schools practice after legislative changes. I was interested in whether the changes of normative texts have an impact on changes in social practice in this special institution, and if these changes are just some reformulation of the legislative framework and with negligible impact on the functioning of practice in schools. These changes are represented by a decree canceling the concept of special education, that responds to a lawsuit between a group led by European Court of Human Rights between group of Roma people from Ostrava and the Czech Republic. I have used the concept of critical discourse analysis, which assumes, that if you change the normative texts governing the functioning of certain institutions, redefines its discursive framework and thus the practice prevailing in the institution.

The work is divided into four chapters. The first chapter dealt with the definition of critical discourse analysis as methodological issues: the basic premise and significance of three-dimensional concept of Norman Fairclough. In the next chapter, I talked about the methodology which is used in this work. The third chapter is devoted to the genealogy of special schools from their inception to the present. In the last chapter I presented results of the analysis of interviews with the director of special education and classroom observation.

Under the influence of the new ideology of democratization since 1989, was arise assimilationist discourse type. It tried to determine against selective discourse type, which was characterized mainly by the socialist era. Each of the types of discourses on the basis of a legislative definition refers to other rules of formation, strategies or ideology.

However, despite the legislative changes have been made, the practical elementary schools are still criticized by the European Union. The result of this criticism is inclusive discursive formation of a new type, which tries to replace the past two and define itself in other terms.

9 PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Souhlas zákonného zástupce o přidělení dítěte na speciální základní školu, jako příloha k vyhlášce č. 73/2005 Sb.

Minimální rozsah údajů a informací pro udělení informovaného souhlasu se zařazením žáka do některé z organizačních forem vzdělávání podle § 3 této vyhlášky a s převedením žáka do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením (§ 49 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.) v základním vzdělávání

Zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák obdrží srozumitelné poučení především o:

- a) právech a povinnostech žáků a zákonných zástupců žáků ve vztahu k plnění povinné školní docházky,
- b) organizačních formách vzdělávání, jejich rozdílech a souvisejících organizačních změnách,
- c) struktuře vzdělávacích programů (*RVP ZV, RVP ZV, část. D, kapitola 8, RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, RVP pro obor vzdělání základní škola speciální – díl I a II, školní vzdělávací program*),
- d) rozdílech ve vzdělávacích programech a rozdílech ve výstupních klíčových kompetencích,
- e) organizačních změnách, které v souvislosti s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat,
- f) podpůrných nebo vyrovnávacích opatřeních, která mohou žákovi pomoci zvládat stávající vzdělávací program,
- g) možnosti diagnostického pobytu podle § 9 odst. 2,
- h) možnosti vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- i) možnostech dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.

Poučení provedl/a (datum, jméno, funkce ve škole, podpis):

Prohlašuji, že jsem byl/a podrobně a srozumitelně informován/a o možnostech a důsledcích vzdělávání svého dítěte/svého vzdělávání podle vzdělávacího programu (*uvede se příslušný vzdělávací program*) a o možnostech a důsledcích jeho/svého vzdělávání ve zvolené organizační formě vzdělávání (*uvede se příslušná forma*) a že jsem informacím porozuměl/a. Před podpisem informovaného souhlasu jsem měl/a možnost klást otázky a dostatečně zvážit podané odpovědi. Rozumím všem sdělením a souhlasím s nimi. Na základě poskytnutých informací

s o u h l a s í m

se zařazením (*jméno a příjmení, datum narození žáka*) do zvolené formy vzdělávání a se vzděláváním podle výše uvedeného vzdělávacího programu.

Datum, jméno, podpis zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka:“.