
Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností*

MICHAL NEKORJAK, ADÉLA SOURALOVÁ, KLÁRA VOMASTKOVÁ**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

Stuck in Marginality: The Education Market, 'Roma Schools' and the Reproduction of Social and Spatial Inequalities

Abstract: Roma urban enclaves can be characterised as social peripheries or so-called excluded localities in which poverty and unemployment are concentrated. The separation of the Roma from the majority occurs both in the social space and in the educational system through the existence of sub-standard, low-demanding basic schools, where the majority of students are Roma. Both spatial and educational exclusion have become the subject of public debate, policies, and, in the case of schools, of international legal disputes. In the article the authors ask what mechanisms lie behind the existence/functioning of 'Roma schools' in the vicinity of deprived urban enclaves with Roma populations. To answer this question they introduce the concept of ethnically segmented local education markets, which emerged in large cities after 1989. These markets interconnect deprived Roma localities with 'Roma schools' and are a part of the wider problem of the low social mobility of segregated urban Roma. The authors show that the ethnically segmented education market is shaped by three factors: (a) the spatial structure, (b) the institutional framework, including law and policy as well as schools, and (c) the educational strategies of both Roma and non-Roma parents. The data the authors used in the analysis came from the Czech part of an international quantitative and qualitative study in which more than 920 questionnaires were completed by students and teachers and 80 interviews were conducted with students, parents and teachers in two large Czech cities. For a better understanding of the authors' basic argument they chose just one segmented local market as an illustrative example.

Keywords: social exclusion, Roma, education, socially excluded localities, reproduction of social and spatial inequality, education market, Czech Republic.

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2011, Vol. 47, No. 4: 657–680

* Článek vznikl v rámci výzkumného projektu EDUMIGROM: Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe, 7. rámcový program číslo 7E08069, financovaný Evropskou komisí. Také tímto děkujeme našim spolupracovníkům, kteří se podíleli na realizaci výzkumu – Radimu Maradovi, Kateřině Klíčové, Patricii Hanzlové, Karlu Červinkovi, Radce Klvaňové, Kristýně Kapounové. Dále musíme poděkovat Martině Haltufové za organizační podporu a Kateřině Šidiropulu Janků za připomínky a přípravu první fáze projektu. Děkujeme také recenzentům a editorům za kritické poznámky, které pomohly náš text zlepšit.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Michal Nekorjak, Ph.D., Mgr. Adéla Souralová, Mgr. Klára Vomastková, Sociální antropologie, Katedra sociologie, Fakulta

Úvod: Česká republika má problém

Porevoluční transformace české společnosti přinesla také růst nerovností, které se odrážejí v sociální organizaci a struktuře urbánního prostoru. V pokračující sociálně prostorové diferenciaci vznikají nelukrativní místa/oblasti, vyznačující se zanedbanou zástavbou či horší infrastrukturou. V takovém prostoru jsou koncentrováni lidé s nejnižšími příjmy, často závislí na podpoře sociálního státu, kteří zde „uvíznou“, protože si nemohou dovolat žít jinde. A podobně, jako je tomu i v ostatních (nejen) evropských zemích, je tato diferenciacie urbánního prostoru na řadě míst provázena tím, že v deprivovaných lokalitách dochází k propojení nízkého sociálního statusu s etnicitou tamních obyvatel. V této souvislosti se u nás věnuje pozornost zejména fenoménu *sociálně vyloučených romských lokalit* se sníženou kvalitou života, jež se v posledních letech stávají čím dál častěji předmětem zájmu státní správy, místních samospráv i sociálněvědního výzkumu, který je jimi také často iniciován. Provedené výzkumy ukazují mechanismy re/produkce sociálně prostorových nerovností i povahu sociálního vylučování a jeho dimenze zejména v oblasti bydlení, zaměstnávání a vzdělávání [viz například GACa 2006; Hirt, Jakoubek 2006; Kašparová, Ripka, Sidiropulu Janků 2008]. Ačkoliv mají tyto vyloučené lokality své kořeny již v předchozím režimu, utváření či růst podstatné části z nich je výzkumnými zprávami situován do období po roce 1989.

Od devadesátých let je možné sledovat u části základních škol, které s těmito vyloučenými lokalitami sousedí, postupnou změnu etnické skladby jejich žáků. V souvislosti s tím se začalo hovořit o segregačních tendencích českého vzdělávacího systému, a Česká republika a její vzdělávací systém se proto v posledních letech opakovaně stávají terčem domácí i mezinárodní kritiky, která tento problém vidí jako důsledek diskriminačních praktik vůči Romům. Hlavním symbolem segregace a terčem kritiky je především zařazování nepřiměřeně velkého množství romských dětí do základních praktických (bývalých zvláštních) škol, tedy škol poskytujících nižší vzdělávací standard, neboť tempo výuky je zde výrazně pomalejší. Dodejme, že se nejedná o problém, který by byl specificky český. Podle Evropského soudu pro lidská práva školní segregace romských dětí probíhá v celé řadě dalších zemí, v Bulharsku, Maďarsku, Řecku, Rumunsku či na Slovensku [EDUMIGROM 2010].¹ U nás tento problém vygradoval především v souvislosti s obviněním České republiky ze strany 18 českých Romů z Ostravy u Evropského soudu pro lidská práva v roce 2000 v soudním procesu nazvaném „Věc D. H. a ostatní proti České republice“.² V roce 2005 Česká republika učinila

sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, 602 00 Brno, e-mail: nekorjak@fss.muni.cz, asouralo@fss.muni.cz, klara.vomastkova@gmail.com.

¹ V Česku probíhá vydělování romských žáků v rámci vzdělávacího systému na úrovni celých škol. Paralelním jevem je etnická segmentace *uvnitř* škol skrze mechanismus rozdělování žáků do tříd, s čímž se v ČR setkáváme méně, zato se jedná o častý jev například na Slovensku [viz Dral, Kostlán, Kusá 2008].

² První krok tato skupina občanů učinila již v květnu 1999, a to na základě vlastní zkušenosti, neboť sami žalující byli v letech 1996–1999 zařazeni či přeřazeni do zvláštních

na základě dlouho trvající kritiky změny školského zákona. Zvláštní školy byly zrušeny a pro děti s takzvanými speciálními vzdělávacími potřebami, kam se řadí především lehké mentální postižení (snížené IQ a další kognitivní schopnosti), byly zřízeny *základní školy praktické*.³ Fakt, že se jednalo víceméně o formální změnu, která systém rozřazování žáků výrazně neovlivnila, evropským ani domácím kritikům neušel. I proto v listopadu 2007 vynesl Velký senát Evropského soudu pro lidská práva rozhodnutí, podle něhož je zařazování dětí do bývalých zvláštních škol diskriminační praxí a po České republice požaduje nápravu. Česká vláda a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) uznaly argumenty Velkého senátu a deklarovaly, že přistoupí k dalším nápravným opatřením. Ministerstvo školství se zavázalo prosadit transformaci pedagogicko-psychologického poradenského systému v Česku – byl vypracován tzv. *Národní akční plán ČR pro inkluzivní vzdělávání*, a slíbilo nastartování dalšího procesu transformace základních škol praktických.

Následující text si klade za cíl nabídnout interpretační rámec pro pochopení reprodukce etnický segregovaných škol v sousedství vyloučených lokalit. Nejdříve ale představíme současnou situaci a převládající veřejné diskurzy o tomto problému. Budeme se věnovat výchozímu konceptu *marketizace vzdělání*, který nám posloužil jako základ pro novou interpretaci a který jsme rozpracovali do konceptu *etnický segmentovaného lokálního vzdělávacího trhu*. Východiskem pro zformulování tohoto konceptu se stal náš vlastní kvalitativní výzkum. V závěrečném shrnutí ukážeme, jak jej lze využít pro osvětlení reprodukce etnické segregace ve vzdělávacím systému, a předestřeme dilemata spojená s jejím řešením.

1. Dosavadní výzkumy a analýzy o vzdělanostních nerovnostech romských žákyň a žáků v České republice

Lidskoprávní rozměr a otázka nerovných šancí ve vzdělání podnítily angažovanost neziskového sektoru natolik, že důležitá část výzkumů a zpráv byla provedena či financována právě jím. Ve zmíněném průlomovém procesu, který byl důležitým impulzem pro veřejnou debatu o vzdělávání romských dětí, sehrál jednu z klíčových úloh i výzkum předložený mezinárodní organizací European Roma Right Center. Ta v Ostravě v roce 1999 shromáždila statistické údaje

škol. Žaloba však byla zamítnuta, a tak následovalo odvolání k Evropskému soudu pro lidská práva. Předmětem stížnosti byla diskriminace z důvodu rasy a etnického původu při uplatňování práva na vzdělání. První rozsudek byl vyneset až o pět let později (v únoru 2006), kdy soudní senát rozhodl, že k porušení Úmluvy o lidských právech nedošlo. Následovalo odvolání k Velkému senátu, který však uznal oprávněnost stížnosti [Evropský soud pro lidská práva 2007].

³ Pro děti s těžkým mentálním handicapem byly zřízeny základní školy *speciální*. Obecně platí, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být integrovány i v rámci běžných základních škol, a to buď jako jednotlivci v běžných třídách, nebo v kolektivu ve specializovaných.

a podklady, které sloužily žalobcům jako důkazní materiály. Hlavními argumenty pro soud byla zjištění že „více než polovina romských dětí byla umístěna do ‚zvláštních škol‘, více než polovina žáků ‚zvláštních škol‘ byly romské děti, každé náhodně zvolené romské dítě mělo 27krát větší šanci být umístěno do ‚zvláštní školy‘ než dítě ne-romské, v případě, že romský žák překonal nástrahy zařazení do zvláštní školy, studoval nejčastěji na podprůměrných ‚romských‘ školách v městské vyloučené lokalitě“ [Open Society Institute 2010: 30]. Mezi vlivné texty patří zprávy *Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání* [Amnesty International 2009], *Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy* [Liga lidských práv 2007], *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice* [Roma Education Fund 2007]. I tyto zprávy a analýzy poukazují na systémovou diskriminaci a upírání práv na vzdělání romským dětem, jež se projevuje i jejich segregací do škol a tříd, v nichž získávají horší vzdělání.

Významný sociologický výzkum, který propojuje prostorové vyloučení Romů s nerovnostmi ve vzdělání, představuje výzkum týmu Ivana Gabala *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [GAC 2006a], který iniciovalo v roce 2006 Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). Výzkum mimo jiné poukazuje na to, že se vzdělávací systém stává součástí mechanismů sociálního vyloučení, neboť inklinuje k reprodukci vzdělanostního a sociálního původu dětí z exkludovaných rodin. V roce 2007 stejný tým realizoval výzkum *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [GAC 2007]. Tato sonda byla provedena na omezeném počtu základních škol a jejím cílem bylo přinést alespoň základní data o školní úspěšnosti romských žáků, která v té době nebyla k dispozici, neboť školní statistiky se vyhýbaly (a vyhýbají) shromažďovat data s využitím etnických kategorií. Analýza potvrdila, že romské děti jsou výrazně méně úspěšné než děti pocházející z majoritní populace a že velká část z nich dokonce není připravena na zahájení školní docházky. Tyto potíže jsou podle autorů způsobeny především nemotivujícím rodinným prostředím, v němž vyrůstají, a nedostatečnou znalostí českého jazyka. Do třetice tým Ivana Gabala v letech 2008–2009 provedl navazující výzkum *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [GAC 2009]. Ten byl zadán MŠMT v rámci procesu přijímání nápravných opatření s cílem zmapovat na reprezentativním vzorku škol zdroje vzdělanostních nerovností romských žákyň a žáků z vyloučených lokalit v porovnání s jejich ne-romskými vrstevníky. Výzkum ukázal, že 28% romských dětí z vyloučených lokalit navštěvuje školy, které neučí podle běžného vzdělávacího rámce. Ve většině případů se jedná právě o základní školy praktické. Naproti tomu u dětí z ne-romských rodin je tento podíl třikrát nižší.⁴

Institucionální segregace romských dětí, tedy jejich zařazování do bývalých zvláštních škol, byla a je ústředním bodem debat o jejich vzdělávání. Diskuse o školách s převahou romských žáků, které nepatří mezi základní školy prak-

⁴ Dalšími publikacemi, které přispívají k tématu vzdělávání romských dětí, jsou například Šotolová [2008], Balabánová [1999].

tické, ale učí podle běžných výukových plánů, byla doposud ponechávána víceméně stranou. Postupně se ale pozornost přesouvá i k nim, tedy k obecnějšímu problému etnické diferenciaci škol. Podle výše zmíněného výzkumu Gabalova týmu navštěvuje školy s převahou romských žáků celkem 40 % Romů.⁵ Přitom více než čtvrtina romských dětí, které chodí do běžných základních škol, navštěvuje zařízení, kde Romové tvoří většinu. Je to tedy fenomén, který se neomezuje pouze na základní školy praktické stojící dosud v centru zájmu.

I když v této stati budeme místy oba typy škol s převahou romských žáků odlišovat (tj. praktické školy od škol běžných), v zásadě se domníváme, že má smysl s nimi zacházet jako se dvěma formami téhož fenoménu, kterým je právě štěpení škol podle etnického klíče. Oba typy základních škol, kde převažují romské děti, budeme tedy označovat termínem „romské školy“.⁶

2. Konceptualizace: lokální vzdělávací trhy

Bouřlivá debata ohledně segregace romských žáků pokračuje.⁷ Na jedné straně se ze strany základních praktických škol vznesla vlna nesouhlasu proti plánovaným opatřením a výzvám MŠMT, které vyplývají z rozsudku a nabádají k zastavení segregáční praxe. Na druhé straně domácí i zahraniční neziskové organizace nadále kritizují český stát, že žádná funkční opatření pro zastavení segregáčních procesů nečiní [například Liga lidských práv 2007; Amnesty International 2009]. Názory se polarizovaly do dvou táborů. První tábor kritiku vzdělávacího systému odmítá jako neodůvodněnou, neboť vidí zásadní problém na straně romských rodin, které jsou viněny za to, že neposkytují dostatečnou péči vzdělávání svých dětí. Druhý tábor naopak poukazuje na rozšířené xenofobní nálady, a proto hovoří o *segregaci* romských dětí, kterou pak interpretuje jako institucionální rasismus. Naším záměrem je ukázat, že argumenty obou táborů jsou zbytečně vyhocené a nemá smysl hledat viníky na té či oné straně. Nitky, které spřádají fenomén etnizovaných škol, jsou příliš propletené, a to je zřejmě jeden z důvodů, proč se nedaří zavést opatření, která by dlouhotrvající trend zvrátila.

Etnická segregace je chápána do určité míry jako dědictví předchozího režimu, neboť už tehdy navštěvoval někdejší zvláštní školy nezvykle vysoký podíl romských dětí [viz například Amnesty International 2009; Balabánová

⁵ Dalších 20 % Romů chodí do škol s vysokým podílem dětí ze stejné etnické skupiny. Jinak řečeno, do škol s výrazným podílem vlastní etnické skupiny (20 % a více) chodí přes šedesát procent Romů žijících ve vyloučených lokalitách [GAC 2009].

⁶ O „romských základních školách“ hovoří například zpráva Amnesty International [2009], zpráva Ligy lidských práv [2007] používá termín „romské ghetto školy“, Hůle [2007] o školách v blízkosti vyloučených lokalit mluví jako o „komunitních školách“, z nichž některé samy sebe takto definují.

⁷ V době dokončování tohoto článku (podzim 2010) se v českých médiích objevuje další vlna kritiky ze strany nevládních neziskových organizací a Evropského soudu pro lidská práva směřující k přetrvávání segregáčních praktik na českých školách.

1999]. Vedle toho tu ale máme zcela nový fenomén „romských škol“, které formálně/institucionálně patří mezi běžné základní školy. V námi zkoumaných městech vznikaly všechny až po roce 1989 a jejich vývoj byl završen mezi lety 2002–2004.⁸ Dokonce i námi navštívené bývalé zvláštní školy sice měly vždy tradičně vysoký podíl romských dětí, ale žádná z nich nebyla před dvaceti lety převážně romská. Jinak řečeno, segregující mechanismy ve školství jakožto údajné dědictví komunismu se posílily a zviditelnily až po konci bývalého režimu. Je tedy zřejmé, že muselo dojít k nějaké změně, která vznik „romských škol“ podpořila. Co se tedy událo po roce 1989? Se změnou režimu došlo k výraznému úpadku postavení romských rodin a ve spojení s tím akceleroval i fenomén vzniku sociálně vyloučených lokalit [GAC 2006a]. Lze dovodit, že jestliže lidé bydlící ve stejné lokalitě posílají své děti víceméně do stejných škol, pak právě v rostoucí prostorové koncentraci Romů můžeme najít i vysvětlení pro vznik „romských škol“. Toto vysvětlení má sice svojí váhu, ale námi zkoumané sociálně vyloučené lokality existovaly již před rokem 1989, a přesto místní školy nebyly za předchozího režimu převážně romské. Dále je třeba poznamenat, že obě lokality, kde probíhal náš výzkum, nemají jednotnou etnickou skladbu. V lokalitě, které se budeme věnovat podrobněji v tomto textu, je odhadovaný podíl Romů dokonce menšinový. Tvoří přibližně 40 % rezidentů, ale přesto je čtvrtě chápána jako romská [GAC 2006b] a obyvateli města je běžně označována jako ghetto. Se samotnou proměnou městského prostoru tudíž nevystačíme. Stalo se něco se vzdělávacím systémem po roce 1989?

První základní okolností je postupný proces decentralizace, který školám přinesl větší autonomii. Školy vytvářejí vlastní výukové plány (školní vzdělávací programy) uvnitř širších pravidel (rámcových vzdělávacích programů). Tím se zvýšila i diverzita školami nabízených edukačních programů. Změnilo se i jejich financování, které je založeno na počtu žáků, a také se vydělil určitý objem peněz, o které školy soutěží podáváním nejrůznějších projektů. Zároveň školy nemají zajištěn přísun žáků s takovou samozřejmostí jako dříve. Došlo k proměně demografického chování české populace, a tedy i k úbytku dětí, které jsou, obrazně řečeno, nositeli peněz. Rodiče mohou zapsat děti téměř na libovolnou školu, jediným omezením může být přebytek přihlášených žáků z příslušného spádového okrsku, což potom znemožňuje zápis dětí z jiných okrsků. Vzhledem k demografickým změnám je to však spíše výjimečný jev. Školy dnes častěji čelí existenčním problémům a nemohou být příliš lhostejné k tomu, kolik dětí se na ně hlásí. Mezi školami, zejména ve větších městech, vzniklo konkurenční prostředí, v němž probíhá, jak sami vyučující říkají, *boj o žáka*. Nicméně, jak ukážeme dále, ne vždy školy usilují o každého žáka, spíše se orientují na určité *typy* žáků.

Tyto postupné proměny ve fungování školství se nápadně podobají tomu, co se odehrávalo již dříve v západních zemích. V roce 1988 byl v Británii zaveden

⁸ Nemáme celorepublikový přehled o tom, kdy jednotlivé „romské školy“ vznikly, nicméně se zdá, že před rokem 1989 šlo o výjimečný fenomén.

reformní zákon (*Educational Reform Act*), který ve vzdělávacím systému základních škol posílil tržní principy. Logika jeho opatření vycházela z představy, že vzdělávání je produkt, který lze nabízet jeho konzumentům, již si dle svých preferencí sami nejlépe vyberou to, co jim vyhovuje [Ball 2003; Reay, Ball 1997; Tomlinson 1997]. Rodinám tedy byla dána svoboda vybrat svým dětem školu podle jejich preferencí, a to bez nutnosti respektovat dosavadní spádový systém, který do té doby v rámci veřejného školství přiřazoval děti do škol na základě místa jejich bydliště. Takzvaná *marketizace vzdělávání* probíhala v jiných zemích již dříve, ale byla to právě britská reforma inspirující následné přijímání obdobných kroků i v dalších zemích, která v devadesátých letech rozproudila debatu vědkyň a vědců o tom, jaké důsledky daná opatření přinášejí. *Vzdělávací trh* se stal frekventovaným pojmem ve zkratce popisujícím proměnu logiky zařazování dětí do škol, a tedy i přizpůsobování rodičů a škol novému rámci, který do veřejného vzdělávání explicitně zavedl konkurenci. Vzdělávací trh lze definovat třemi základními charakteristikami, o nichž proponenti těchto politik mají za to, že přinášejí veřejné dobro. Rodiče mají *možnost volby*, do jaké školy své děti pošlou. Mají tedy možnost vybrat si nejen kvalitní školu, ale hlavně takovou, která nabízí kurikulum vyhovující jejich představám o vzdělávání dětí. Kvůli poptávce rodičů musí školy o žáky *aktivně soutěžit*, neboť nemají administrativně zajištěn jejich stálý přísun. Díky souhře těchto dvou aktérů – rodin a škol (v přeneseném slova smyslu nabídky a poptávky) – dochází ke vzniku konkurenčního prostředí. To vytváří údajně lepší předpoklady pro plnění vzdělávací funkce škol, které musí vyjít vstříc daňovým poplatníkům, a zvyšují proto *kvalitu nabízených služeb*.

Domníváme se, že na základě popsaných změn ve školství lze i v České republice hovořit o ustavení vzdělávacího trhu, respektive *lokálních vzdělávacích trhů*. Přídomek *lokální* má své opodstatnění. Aktéři při volbě základních škol zohledňují především konkrétní podmínky v místě, kde žijí, nikoliv situaci v jiném městě či obci. To mimo jiné znamená, že jednotlivé lokální trhy se od sebe mohou lišit a že zároveň fungují relativně autonomně. Z toho vyplývá, že na jejich konkrétní podobu má vliv velikost lokality (počet obyvatel a jejich skladba) a s ní související počet a skladba škol. Dále je zřejmé, že analýza lokálního vzdělávacího trhu musí vzít v potaz strategie lokálních *aktérů* (zejména rodičů), *institucí* (zejména škol a jejich zaměstnanců) – včetně legislativy upravující jejich fungování – a v neposlední řadě i *konkrétní prostorovou konfiguraci*. Dalo by se říci, že analýza vzdělávacích trhů je analýzou prolínání místního sociálního, institucionálního a fyzického prostoru, v rámci národní legislativy.

Pomocí takto definovaného konceptu představujeme konkrétní případ jedné sociálně vyloučené lokality a škol v jejím okolí a klademe si následující výzkumnou otázku: jak se v námi sledovaném místě ustavují a reprodukují etnicky segregované základní školy? Východiskem pro toto téma je naše skepse vůči výše popsaným převládajícím diskurzům o segregaci romských dětí ve vzdělávacím systému, které považujeme za příliš jednostranné.

3. Popis použitých metod

Data, s nimiž v tomto článku pracujeme, pocházejí z mezinárodního výzkumu *Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe* (EDUMIGROM) zaměřeného na vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněných etnických menšin.⁹ Výzkum se v ČR zaměřoval na základní školy ve dvou velkých městech a byl realizován ve dvou fázích nejprve jako kvantitativní a poté jako kvalitativní šetření. Tento text prezentuje výsledky případové studie, která následovala po kvantitativním šetření.¹⁰ V textu se hlouběji zabýváme pouze jedním ze dvou zkoumaných lokálních vzdělávacích trhů, neboť nám to umožňuje detailnější, ale zároveň přehlednější popis. Avšak jeho obecné znaky a principy fungování platí i pro druhou sledovanou lokalitu a její vzdělávací trh.

Síla případové studie tkví podle Yina [Yin 2005] v detailním a hloubkovém prozkoumání vybraného problému a je typicky spojena s využíváním více typů dat i metodologických postupů (o využití metody případové studie ve školním prostředí viz např. Jarkovská [2009]). Do našeho výzkumu jsme zahrnuli čtyři různé metody sběru – rozhovory, skupinové diskuse, zúčastněné pozorování a analýzu dokumentů. Celkový počet respondentů čítal 85 osob a výzkum probíhal od dubna 2009 do února 2010.

Na školách jsme strávili několik desítek hodin *zúčastněným pozorováním* v osmých a devátých třídách, během kterého jsme pozorovali žákyně a žáky v jejich každodenním prostředí: v lavicích během vyučování, na školních chodbách v průběhu přestávek, ale také na mimoškolních akcích (návštěva muzea či divadla). Poté, co si žákyně a žáci zvykli vídat nás v prostředí školy, jsme s nimi uskutečnili celkem 20 *polostrukturevaných hloubkových rozhovorů* týkajících se jejich zkušeností se školním prostředím, trávení volného času a aspirací pro další vzdělávání a povolání. Rozhovory probíhaly v prostředí školy a trvaly řádově hodinu. Další rozhovory jsme realizovali s rodiči dětí navštěvujících vybrané školy (celkem 8), s vyučujícími (12) a doplňkové rozhovory jsme provedli se zástupci neziskových organizací (3) a veřejné správy (2).

Dále bylo realizováno celkem šest *skupinových diskusí* (focus group) z toho dvě se žákyněmi a s žáky (ve skupinách byly zastoupeny romské i neromské děti), dvě diskuse s rodiči dětí a dvě s vyučujícími, celkem se 40 participantkami a participanty. Díky skupinovým diskusím jsme byli schopni zachytit kontradikce, emoce či napětí ve výpovědích rodičů, vyučujících a dětí vzešlých z interakce mezi jednotlivými aktéry [Krueger, Casey 2000]. *Analýza dokumentů* zahrnovala

⁹ Více informací o výzkumu viz <http://www.edumigrom.eu/about>.

¹⁰ V dotazníkovém šetření jsme sesbírali celkem 918 dotazníků od žákyň a žáků osmých a devátých ročníků z celkem 21 základních škol, z toho 10 s převahou Romů, z nichž šest patří mezi školy praktické. Výběr škol byl založen na metodě záměrného výběru, který sledoval logiku pokrytí různých typů škol z hlediska jejich polohy ve městě, proporce romských žáků a specializace. Shrnutí kvantitativního šetření viz zprávu *Ethnic Differences in Education in the Czech Republic: Survey Report* [Fučík et al. 2009].

la především předpisy regulující fungování škol. Konkrétně jsme se zaměřili na školní vzdělávací programy jednotlivých zkoumaných škol, jejich webové stránky a v neposlední řadě také vyhlášky a jejich aktualizace týkající se spádovosti škol.

Během výzkumu se objevila řada překážek souvisejících s citlivostí tématu, ale i s přetřžením zkoumaného terénu různými typy výzkumů (studenti, neziskové organizace, výzkumy státních institucí). Citlivost tématu vzdělávání romských žáků a žáků pro mnohé školy, ale i pro zástupce institucí veřejné správy, se projevila bezprostředně. Tato překážka bezesporu souvisí i s medializací a politizací tohoto tématu v poslední době, což vytváří určitou propast mezi výzkumníky, školou či úřady, z nichž řada raději odmítá spolupracovat, nebo se jakkoliv k problému vyjadřovat, zvláště poté, co byly některé školy skandalizovány. Pravděpodobně tedy došlo k určitému samovýběru zkoumaných škol, což je nutné mít na paměti při interpretaci výsledků.

4. Tři roviny (re)produkce školní etnické segregace

Je třeba poznamenat, že na úplném počátku výzkumu jsme nedisponovali žádnou silnou výchozí koncepcí, která by dopředu určovala, jak zkoumat problém segregace romských žáků v českých školách. Cílem výzkumu bylo naopak takový dosud chybějící interpretační rámec navrhnout. Při sběru dat a jejich průběžném zpracování vykristalizovaly tři hlavní tematické (analytické) okruhy, které – jak se ukázalo – ve vzájemné interakci vytvářejí segregující lokální vzdělávací trh. Následující podkapitoly tedy postupně představí roli prostoru, škol a školského systému a strategie rodičů.

4.1 Prostorová rovina

Charakter zkoumaného lokálního vzdělávacího trhu je ovlivněn polohou v urbánním prostoru: skladbou místního obyvatelstva, nastavením spádových obvodů a také počtem dostupných škol, neboť o trhu má smysl hovořit tehdy, pokud existuje možnost výběru.

1. Skladba obyvatelstva: Námi zkoumaný lokální vzdělávací trh je specifický svou polohou na socioprostorové mapě města, neboť je rozprostřen přes území zahrnující rozdílné sociální vrstvy obyvatel a etnickou majoritní i minoritní skupinu. Nachází se v bezprostřední blízkosti centra, kde spolu sousedí tři městské části, které jsou považovány za „dobrou adresu“.¹¹ Zároveň jeho čtvrtý okraj tvoří rozsáhlá sociálně vyloučená lokalita se špatnou pověstí, označovaná obyvateli města jako ghetto. Ostrý kontrast tohoto místa s okolními čtvrtěmi je patrný na

¹¹ K tomu, jak se vytváří dobrá či špatná adresa, viz stať Steinfürerová [2003].

první pohled, neboť ulice a budovy působí celkově zanedbaným dojmem, přestože jsou zde i nově opravené domy. Bydlí zde přibližně šest až osm tisíc obyvatel a jak už jsme zmínili, celá oblast není etnicky homogenní. Kromě Romů zde žijí i chudé ne-romské rodiny a postupně zde přibývá i imigrantů. Lokalita však není ani statusově homogenní, neboť je lákavá pro některé lépe situované občany. Je tomu tak kvůli restitucím či levným podnájům a nižším cenám nemovitostí, které se mohou díky zamýšlené gentrifikaci zanedbané čtvrti v blízkosti centra proměnit ve výhodnou investici. Přes tuto vnitřní heterogenitu však platí, že nejtypičtějšími obyvateli jsou nízkostatusové romské rodiny, díky čemuž má lokalita image „cikánské čtvrti“. Považujeme za důležité zdůraznit, že samotný problém vzdělávání romských žáků byl našimi respondenty vztahován nikoliv jen k jejich odlišné etnicitě, ale k existenci specifického prostoru – vyloučené lokality –, kde se sociální problémy romských obyvatel kumulují a reprodukují.

Tazatel: Liší se podle vás výuka romských a ne-romských dětí?

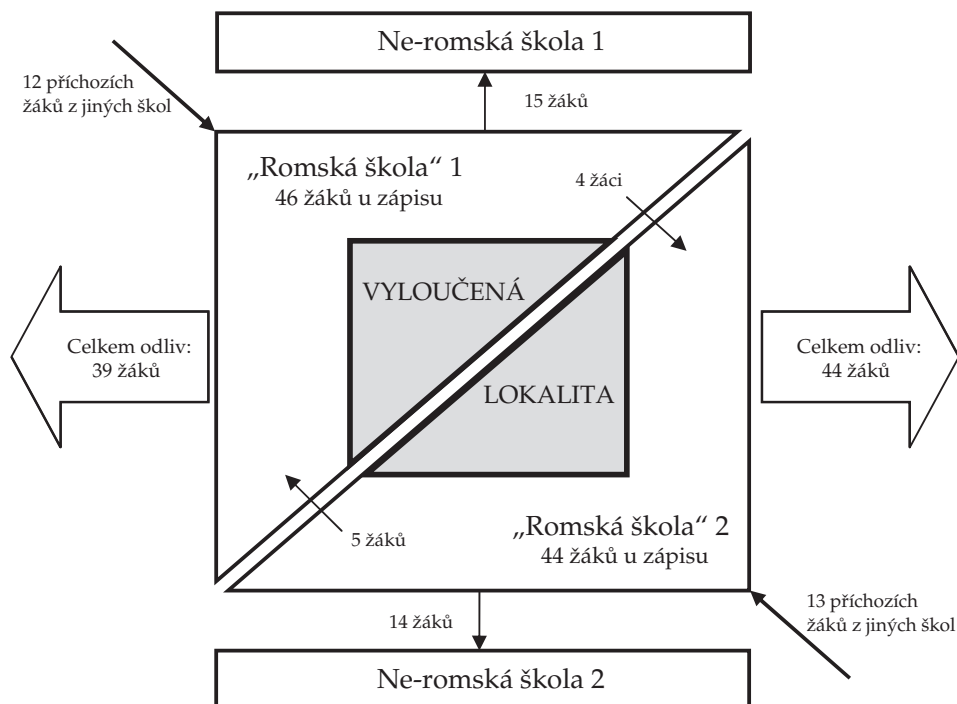
Učitelka (základní škola praktická): Rozhodně. Tady je problém ta lokalita. Zažila jsem na základce Romáky, kteří se vůbec nelišili (od ne-romských dětí, poznámka autorů), ani neuměli romsky. Byli zařazení do té společnosti, že by člověk řekl, že je to Kubánek nebo tak. Mluvili česky, rozuměli a rodiče pracovali. A to nemůžu srovnávat s děckem, jehož rodiče v životě nepracovali, jsou na podpoře a žijí tady v lokalitě.

Existence lokality, jako specifického prostoru ovlivňujícího situaci rodin a potažmo škol, byla tematizována ve většině našich rozhovorů.

Zkoumané školy se nacházejí v blízkosti této sociálně vyloučené lokality nebo přímo na jejím okraji. Jádrem lokálního vzdělávacího trhu v oblasti tvoří pět škol, které jsou situovány v její blízkosti a náleží do ní prostřednictvím svých spádových obvodů nebo se lokality svými spádovými obvody dotýkají. „Romské školy“ jsou zde celkem tři a jedna z nich patří mezi základní školy praktické. Zbývající dvě základní školy jsou školami s jasnou převahou majoritních dětí. Blízkost „romských škol“ vůči vyloučené lokalitě může být pouze okrajovým důvodem jejich vzniku, protože budovy jsou zároveň i v sousedství „dobrých adres“ a školy s minimálním počtem romských žáků jsou od nich vzdálené jen několik set metrů. Jinak řečeno, přestože spolu romské a neromské rodiny sousedí, jejich děti neusedají do stejných školních lavic. Určitou roli zde sehrává také nastavení spádových obvodů, proto se ještě zastavíme i u tohoto administrativního nástroje.

2. *Spádové obvody*: Spádové obvody arbitrárně rozdělují urbánní prostor na několik částí podle „ideálních“ ohnisek, z nichž směřují proudy dětí na jednotlivé školy. Obvody jsou zakotveny v legislativě, a to v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“). Ze zákona vyplývá, že škola musí přednostně přijmout žáka majícího trvalé byd-

Schéma 1. Toky dětí zapisovaných do prvních ročníků obou „romských škol“ mezi spádovými okrsky na lokálním vzdělávacím trhu



Poznámka: Třetí škola v sousedství lokality je školou praktickou, jež nepodléhá systému spádových obvodů, a proto není na tomto schématu zakreslena. Většina jejích žáků přichází ze sousedství školy.

lišť ve spádovém obvodu a zároveň rodiče *mohou* zvolit jakoukoli školu. Jinými slovy, spádovost je závazná především pro školy, nikoli pro rodiče. Školský zákon určuje obecný rámec fungování spádovosti, přičemž konkrétní rozdělení a definice spádových obvodů pro tu kterou školu jsou obsaženy v *Obecně závazné vyhlášce o spádových obvodech základních škol*. Ta je pravidelně aktualizována na lokální úrovni, především pokud dochází v obvodech ke změnám, například dojde-li k přírůstku obyvatelstva související s proměnou struktury obce apod. Vyhlášku schvaluje v našem případě městská rada, přičemž veškeré podklady pro daný dokument dodávají jednotlivé městské části. Zároveň platí, že základní školy praktické a speciální nejsou z titulu svého poslání školami spádovými a často se nacházejí v sousedství běžných základních škol.

Spádové obvody mají zaručit každému dítěti místo na „jeho“ škole. Pokud by spádovost fungovala jako imperativ, a všechny děti by tedy chodily na ty školy,

pod které spadají, lokální vzdělávací trh by měl odlišnou podobu [Saporito 2003; Saporito, Sohoni 2006]. V našem případě by zde existovaly minimálně dvě školy s výrazným podílem Romů, ale přesto by se jednalo o školy etnicky smíšené. Hranice spádovosti pro obě školy totiž protíná lokalitu tak, že zhruba polovina dětí zde žijících by měla navštěvovat „romskou školu 1“ a druhá polovina „romskou školu 2“.

Obě školy by měly navštěvovat i děti z majoritní etnické skupiny, a to jak ty z „lepších adres“, protože spádové obvody zasahují mimo lokalitu, tak i ty děti, které bydlí v sousedství romských rodin přímo v lokalitě. Ze schématu 1, zobrazujícího toky budoucích prvňáčků nastupujících v září 2010, vyplývá, že k zápisům do všech místních škol často přicházejí děti z jiných spádových obvodů. To se dotýká zejména obou „romských škol“, jejichž vedení popisuje situaci jako útěk ne-romských dětí. Na obou „romských školách“ je počet zapsaných dětí přibližně stejně vysoký jako počet dětí, které pod ně sice spádově náležejí, ale odcházejí nakonec jinam. Pokud by tak nečinily, pak by byl počet prvňáčků dvojnásobný a školy by měly dvojnásobný počet žáků. Dále je patrné, že z obou „romských škol“ odcházejí děti podle určitého vzorce. Část odcházejících žáků je „rozptýlena“ mezi různé školy, ale třetina dětí z obou škol směřuje vždy na jednu konkrétní „ne-romskou školu“ v sousedství – v lokalitě se tak mezi některými školami ustavil svého druhu migrační systém.

Jak upozornil Bauman [1999], v současné éře je prostorová mobilita do značné míry pozitivně svázána se sociálním postavením, je výrazem vyššího statusu. Bauman sice přemýšlel v rámci jiné škály – globální, přesto lze tuto optiku použít i v našem kontextu. Na sledovaném lokálním vzdělávacím trhu funguje spádovost pro obě etnické skupiny rozdílně. Zatímco romské rodiny umísťují své děti nejčastěji do svých spádových škol, neromské rodiny ze sousedství častěji využívají spíše možnosti svobodné volby a posílají děti do jiných školních obvodů.¹² „Nehybnost“ romských žáků konvenuje s jejich nízkým sociálním postavením a v důsledku i s mizivou sociální (mezigenerační) mobilitou a v konečném důsledku i s uvíznutím v sociálně vyloučené lokalitě. Ale platí to i naopak: prostorová mobilita části romských dětí – nebo pokus o ni – naznačuje odlišné aspirace některých romských rodin, které nechtějí umístit své děti do „romských škol“ ve svém sousedství. Z hlediska sociálních politik se může jednat o použitelný indikátor identifikující právě ty rodiny, které usilují o vyšší sociální status svých potomků.

¹² Lze také diskutovat, nakolik může být instituce spádových obvodů využita „lepšími školami“ jako ochrana proti příliš vysokému zastoupení romských dětí s poukazem na omezenou kapacitu tříd. V našem výzkumu jsme ale obdobné „investigativní“ šetření neprováděli.

4.2 Institucionální rovina: strategie škol

Do této roviny jsme zahrnuli analýzu strategií samotných škol ve vztahu k rodičům („klientům“), přičemž tyto strategie odrážejí institucionální kontext, ve kterém se školy nacházejí a který je tvořen (a) okolními školami a (b) legislativou a dalšími předpisy, které regulují chod škol. Na základě interakce těchto heterogenních entit (lidí, předpisů, institucí) dochází k hierarchizaci škol, jejímž doprovodným jevem – nemůžeme jednoduše říci, zdali příčinou, či důsledkem – je i poměrně zřejmé rozštěpení strategií škol podle etnického klíče.

Hierarchie mezi školami, které jsou vnímány vyučujícími, žáky, úředníky i pracovníky neziskových organizací, jsou založeny na dvou osách: formální a neformální. *Formální rovina diferenciace* se odvíjí od rozdělení škol na základě odlišných vzdělávacích programů. Jedná se o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV) a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (RVP ZV LMP). Formální rovina tedy vnáší do hry základní diferenciaci základních škol na běžné a na praktické.¹³ Dále školský zákon č. 561/2004 Sb. stanovil nové *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), které vymezují povinný obsah a rozsah vzdělání, na jehož základě musí každá škola připravit svůj vlastní *Školní vzdělávací program* (ŠVP). Tím byl dále posílen prvek, kdy školy formují vlastní nabídku na místním trhu vzdělání. V kontextu námi zkoumaných lokalit je však také důležitá i *neformální rovina diferenciace*, která je založena na etnickém klíči a dělí školy na „romské“ a „ne-romské“. Kam která škola patří, je přitom místním rodinám dobře známo.

Obě dvě osy diferenciace se podílí na hierarchizaci škol v rámci lokality podle jejich rozdílné *prestiže*. Na vrcholu této pomyslné hierarchie jsou školy ne-romské, stigmatizující nálepkou a negativní image mají „školy romské“, nejnižší na pomyslném žebříčku jsou umístěny „romské praktické školy“, které si s sebou nesou dvojí stigma jakožto školy romské a navíc substandardní. Podle našich poznatků je neformální rovina štěpení fatálnější, protože rozděluje školy na dva relativně nekonkurující si etnické segmenty, v jejichž rámci se školy orientují na typický okruh žáků.¹⁴ Odlišný okruh „klientů“ u ne-romských škol je v námi zkoumaném případě patrný skrze jejich profilaci rozšířením výuky jednoho z předmětů.

Státní úředník: Specifikem tohoto města je velice pestrá, opravdu velice pestrá nabídka profilací základních škol. Samozřejmě, každá škola má svůj zvláštní vzdělávací program, profiluje se. Někde je více matematiky, někde zase jazyky, někde je hudební

¹³ Žák může být zařazen do školy praktické na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení pouze s předchozím souhlasem zákonného zástupce. V období před rokem 1989 o zařazení do tehdejších zvláštních škol rozhodovaly samotné školy (ředitelé), odborná poradenská zařízení tuto pravomoc neměla.

¹⁴ Pouze ve zlomových obdobích, kdy dotyčná škola procházela postupnou „romizací“, bylo zaměření škol nevyhraněné.

výchova atd. Takže tyto školy jsou tímto známy a rodiče, protože vyhláška o spádovosti toto nezakazuje, nemusejí chodit do školy podle místa bydliště a v rámci Brna si mohou vybrat školu, kterou chtějí.

U obou ne-romských škol se jedná o rozšířenou výuku jazyků od první třídy, jedna ze škol navíc využívá alternativní vzdělávací program. Určitým typem profilace, a tedy i náročnosti nabízejí specializovanou výuku, která části rodičům konvenuje. Co je však pro jedny rodiče lákavé, je pro druhé bariérou. Profilace, a tudíž větší náročnost může školám sloužit jako prevence, způsob, jak romské rodiče odradit od zápisu potomků na danou, protože náročnou, školu. Funguje tedy jako symbolická, ale i objektivní hranice.

Nicméně mechanismus profilace funguje i v případě „romských škol“, které se naopak přizpůsobují romským žákům i rodičům. Strategií námi navštívených „romských škol“ bývá vytváření specifického prostředí vyznačujícího se relativně uvolněnou atmosférou, která se týká výuky a vztahu vyučujících k žákům. Uvolněná atmosféra nutně neznamená rezignaci na vymáhání disciplíny. Setkali jsme se se školami, které se v tomto ohledu mezi sebou podstatně liší. Spojuje je však to, že sami vyučující upozorňují na nutnost pracovat s dětmi i s rodiči tak, aby školu nepovažovali za nepřátelskou instituci, tzn. vyvážit shovívavost a sankce, autoritu a přátelství.¹⁵ To, pochopitelně, neplatí jen o vzdělávání na „romských školách“, ale vyučující se domnívají, že mezi oběma prostředími existuje zřejmý rozdíl. Je to podle nich také jeden z důvodů, proč nakonec na „romských školách“ dochází i k určitému k samovýběru učitelského sboru.

Přestože existuje i dětmi vnímaný rozdíl mezi běžnou a základní školu praktickou, oba typy „romských škol“ mají pozvolnější tempo výuky.¹⁶

Učitel (běžná základní škola): Já nevím, jestli je to dobře, nebo ne, že když my přivíráme oči a necháme na těch základkách děti prolézat, jestli je to dobře, když ony potom na tom učňáku se nebudou chytat. Ale zase si říkám, aspoň mají dodělanou tu základku, aspoň dostanou tu šanci. A o tu šanci leckdy jde.

Tedy i ty školy, které učí podle standardních vzdělávacích programů, pragmaticky přizpůsobují výuku a známkování pomalejšímu tempu podstatné části svých studentů. Toto tvrzení může být považováno za kontroverzní, nicméně na něj upozorňují i jiné výzkumy [například Hůle 2007; Amnesty International 2009].

Dále školy běžně zavádějí opatření, která mají dětem umožnit zvládání školního režimu a výuky a jež využívají programů a grantů zaměřených na podporu

¹⁵ Přihlížejí také k současné situaci v rodině – skrze asistenta pedagoga jsou například informováni o sociálních problémech, které rodina aktuálně řeší, jako vystěhování, exekuce a podobně.

¹⁶ Tento rozdíl, kromě učitelů, vnímají především ty děti, které mají zkušenost přechodu z běžné na praktickou základní školu, a mají tak možnost porovnání svých vlastních zkušeností.

právě tohoto typu škol s vysokým podílem sociálně vyloučených žáků. Školy například ustavují takzvané nulté ročníky pro děti nastupující na základní školu, které mají vyrovnat část handicapů. Další typickou strategií je zřizování pozic asistentů pedagogů. Asistenti jsou přítomni během vyučování zejména ve třídách na prvním stupni a pomáhají vyučujícím při udržování pracovní atmosféry, případně i s překladem pojmů z českého jazyka do romštiny (respektive romského etnolektu), neboť etnická identita asistentů bývá obvykle právě romská. Asistenti představují prostředníky mezi vyučujícími a žáky a také mezi školou a rodiči, neboť mnohdy s nimi komunikují jakožto zástupci školy, kteří zároveň požívají i určitou důvěru. Školy také vytvářejí specifické programy a projekty ve spolupráci s lokálními neziskovými organizacemi, ať už jsou orientované na podporu volnočasových aktivit (různé jednorázové akce, zájmové kroužky včetně těch, které jsou zaměřené na budování romské identity a kultury), nebo na práci se žáky po skončení školy, tedy na psaní úloh a na doučování. Ve chvíli, kdy škola sezná, že je „školou romskou“ – což v případech nedávno „romizovaných“ škol není vůbec nic samozřejmého –, tyto aktivity prezentuje i navenek, a stává se tak čitelnou i těm, kdo v jejím sousedství nežijí. Na webových stránkách jsou prezentovány fotografie dětí, projekty zaměřené na inkluzivní vzdělávání, objevují se tam romská slova či slova jako komunita, sociální vyloučení apod. Je také typické, že taková škola explicitně vyzdvihuje svou otevřenost a vstřícnost vůči rodičům a dětem. Komunikují se tak znaky odkazující na specifickou identitu školy. Otázkou je, komu vlastně má být srozumitelná, neboť romští rodiče žijící ve vyloučených lokalitách internet obvykle za účelem vyhledání školy nepoužívají. Lze tedy uvažovat, že tato sebeprezentace je spíše součástí dotační a grantové politiky škol.

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

Učitel (běžná základní škola): A myslím si, že to je k dobru těch dětí, že se ta škola přizpůsobí jim. A tím pádem, že jim dá všechno, co oni potřebují. Ono je to citlivé, ale i když nebudeme rozdělovat Rom/ne-Rom, tak každému je dáno něco jiného.

Výzkumy obecně poukazují na to, že český školský systém nedokáže vyrovnávat rozdílné dovednosti, které se odvíjí od rozdílného sociálního zázemí. Ze strany školy je očekáváno, že velká část práce probíhá v rodině, a ty děti, které nemají patřičné rodinné zázemí, mají potíže dostat školním požadavkům [srov. Matějů, Straková 2006]. Školský systém tedy příliš vtahuje do vzdělávacího procesu sociální postavení žáků namísto toho, aby je neutralizoval. Vzniká určitý začarovaný kruh. „Romské školy“ se v důsledku výše zmíněných mechanismů nezáměrně – protože svým způsobem nutně – podílejí na reprodukci vlastního sociálního

postavení. Strategie škol vedou na jedné straně k tomu, že se postupně zvyšuje počet romských dětí, které mají ukončené základní vzdělání. Na druhé straně však školy (a školský systém) nedokážou přispět k tomu, aby romské děti ukončily i navazující studium. V této souvislosti lze mluvit o určitém institucionálním paradoxu a můžeme diskutovat, zdali specifická školní péče o tyto děti neznamená také jejich zneschopnění v dalším vzdělávání, neboť žákyně a žáci jsou zvyklí na odlišný režim „romských škol“ [viz také Hůle 2007] a specifické mechanismy podpory a péče již nefungují při přestupu na vyšší vzdělávací stupeň. Hlubší debata je však již mimo rámec této studie.

4.3 Rovina strategií aktérů: strategie rodičů

Institucionální a prostorová rovina sice formují jednotlivé lokální vzdělávací trhy, ale z předchozího textu vyplývá, že v roli klíčových aktérů jsou zejména rodiče, jejichž strategie dodávají těmto trhům dynamiku, neboť mohou výrazným způsobem určovat jejich fungování a směřování. Jednání aktérů, ačkoli se odehrávají na úrovni zdánlivě banálních a všedních rozhodnutí a činů, mají dopady i na vzdělávací soustavu jako takovou – například právě tím, že dají vzniknout „romským školám“, což *ex post* vyvolává reakce ve formě přijímání nových opatření a politik.

Dynamiku mezi třemi diskutovanými rovinami si můžeme ukázat na případě sloučení dvou škol, romské a ne-romské, v námi sledované oblasti, ke kterému došlo krátce po roce 2000 [srov. Kašparová, Ripka, Sidiropulu Janků 2008]. Ke sloučení došlo jednak z ekonomických důvodů, neboť to mělo přinést úsporu části nákladů. Dalším cílem bylo zastavit stále viditelnější etnickou segregaci sousedících škol a vybudovat společnou inkluzivní školu. První ze škol byla do té doby považována za výběrovou prestižní školu se zaměřením na matematiku, druhou školu v době sloučení navštěvovaly většinou romské děti. Toto odloučení zde existovalo i přesto, že se obě budovy nacházejí v těsném sousedství. Sloučením do jedné instituce vznikla jedna škola s nově definovanou spádovostí. V jednom okrsku se ocitly rodiny romské i ne-romské a nová podoba dané školy tak měla být platformou pro integraci. Sloučení však mělo za následek masový odchod ne-romských dětí, jejichž rodiče nechtěli, aby jejich děti navštěvovaly stejnou školu jako děti romské. Školu tak opustila celkově asi čtvrtina dětí převážně z majoritních rodin, které odešly (a dodnes z daného spádového obvodu odcházejí) do okolních škol. Původní neromská část školy tedy musela majoritní rodiče ubezpečit, že se nadále podíl romských dětí nebude zvyšovat.

Tento příklad ukazuje, že důležitým mechanismem je možnost *volby školy*, která je zakotvená ve školském zákoně a skrze níž rodiče, obrazně řečeno, tahají za nitky a ovlivňují dění na lokálních vzdělávacích trzích. Výzkumy, které se v zahraničí zaměřily na volbu jako ústřední konstitutivní prvek vzdělávacích trhů, se snažily zodpovědět otázku, jakou má tato moc vložena do rukou aktérů

dopad na etnickou a/nebo třídní segregaci žáků ve veřejném školství [Reay, Ball 1997; Tomlinson 1997; Gewirtz, Ball, Bowe 1995]. Podle takzvaného liberalizačního modelu (*liberation model*) redukuje svobodný výběr školy segregaci dětí na veřejných školách tím, že umožňuje přestup dětí ze sociálně slabších rodin v chudých městských čtvrtích do kvalitních škol mimo tyto lokality [srov. Archbald 2004: 285]. Tento předpoklad měl v akademickém a veřejném diskurzu poměrně pozitivní ohlas. S tím, jak v devadesátých letech přibývaly výzkumy zaměřené na fungování vzdělávacích trhů v souvislosti s reprodukcí sociálních nerovností, rostla i kritika tohoto předpokladu, který se ukázal být spíše zbožným přáním. Výzkumy totiž poukázaly na opačný efekt, kdy po ustavení vzdělávacích trhů dochází k prohloubení segregace a k ostřejší hierarchizaci mezi školami [Ball 2003; Reay, Ball 1997; Tomlinson 1997; Saporito 2003]. Především se ukázalo, že volba není pro všechny aktéry stejně relevantní možností [Reay, Ball 1997], neboť k naplnění této svobody je třeba mít zdroje, ale i potřebnou motivaci. Toto zjištění přímo vybízí k využití Bourdieuho [Bourdieu 2002] pojetí reprodukčních strategií, i když s tímto konceptem autoři přímo nepracují. Strategie aktérů, jako určité herní možnosti v daném sociálním poli, jsou z hlediska individuů založeny na objemu a struktuře vlastněných *kapitálů* a na individuálních *dispozicích habitů*. Oba konstitutivní prvky přitom odrážejí sociální pozici aktérů, čímž se dá vysvětlit, proč lidé zaujímající podobné sociální pozice realizují relativně podobné strategie.

Sociální vyloučení Romů a zejména těch, kteří žijí v deprivovaných lokalitách, můžeme považovat za symptom (potažmo i příčinu) nevýhodné struktury kapitálů – ekonomického, sociálního, kulturního i symbolického.¹⁷ Posledně jmenovaný kapitál – na rozdíl od zbývajících – má v našem případě spíše kolektivní charakter, neboť jde o negativní prestiž romské etnické skupiny. Ta sehrává především roli ve strategiích ne-romských rodin snažících se vyhnout školám, ve kterých je, nebo podle jejich soudu časem přibude, příliš mnoho romských dětí.

Pokud jde o ekonomický kapitál, chudoba rodin ovlivňuje zázemí potřebné pro školní přípravu například tím, že žáci nemají dostatek vlastního soukromého prostoru, nebo také tím, že rodiny neinvestují do nákupu školních pomůcek či do jízdného, což snižuje pravděpodobnost volby vzdálenější školy. Můžeme v tom spatřovat jeden z podstatných důvodů, proč romští rodiče volí často spádovou (či jinou) školu v blízkém sousedství, i když někdy připouštějí, že by raději své děti posílali jinam. S ohledem na ekonomický kapitál rodiny hraje podstatnou roli také to, že „romské školy“ vybírají ve srovnání s běžnými základními školami menší finanční obnosy na školní pomůcky (papíry, barvy, pastelky aj.) nebo že volitelné kroužky, které mohou děti po vyučování navštěvovat (tanec, sport aj.), nejsou placené, nebo jsou výrazně dotované.

Žáci jsou do „romských škol“ také přiváděni skrze sociální kapitál. Podle našich zjištění mají důležitou váhu doporučení příbuzných či rodinných přátel,

¹⁷ K definici kapitálů a habitů viz například do českého jazyka přeložená kniha *Teorie jednání* [Bourdieu 1998].

jež tam poslali své děti, a/nebo jsou žáci se „svoji“ školou přímo propojeni na základě zkušenosti rodičů, kteří danou školu navštěvovali již dříve.¹⁸

Učitel (běžná základní škola): Ale taky hraje roli, že ta škola už je tady dost dlouho a oni už tam mají bratrance, sestřenice, a oni už znají ty paní učitelky. Když jdeme třeba tady do supermarketu s kolegyněmi, tak my už tam všechny známe, prostě už je to takový na bázi rodiny. A proč oni Romové by se snažili o nějakou tu druhou školu, když oni ví a na této škole už znají ty paní učitelky.

Sociální kapitál ve strategiích romských rodin a jejich dětí sehrává ještě jednu podstatnou roli. Život ve specifickém prostoru vyloučených lokalit ohraničuje sociální kontakty rodin víceméně na okruh lidí s podobnými strategiemi, což se v důsledku podepisuje i na vzdělanostních drahách dětí. Z hlediska školní úspěšnosti a aspirací jsou dětem bezprostředně dostupné víceméně podobné vzorce a rolové modely.

Ke školnímu neúspěchu romských dětí také přispívá nevýhodně strukturovaný kulturní kapitál, do něhož patří i jazykové kompetence, tedy slovní zásoba, schopnosti a způsoby vyjadřování. U významné části romských dětí se k tomu připojuje ještě užívání romského etnolektu, a tak se tyto děti po příchodu do školy musí vyrovnat s dvojím handicapem: s málo rozvinutým jazykovým kódem a s osvojováním spisovné češtiny. „Romské školy“ s tímto znevýhodněním počítají a snaží se jej zvládat skrze zmíněné nulté ročníky i pomocí asistentů pedagogů v roli překladatelů. I ono pragmatické snížení školních nároků na „romských školách“ učících podle běžných osnov můžeme chápat jako reakci na kulturní kapitál rodičů, tedy na jejich problematickou možnost podpořit vzdělávání dětí kvůli chybějícím kompetencím takovou oporou vůbec poskytnout.¹⁹ To vše u rodičů v konečném důsledku opět zvyšuje pravděpodobnost volby tohoto typu škol.

V případě vzdělávání je kulturní kapitál zřejmou spojnicí s druhým konstitutivním prvkem školních strategií – s habitem. Rodina kultivuje habituální dispozice, jež jsou také spojeny s disciplínou těla a mysli a které jsou ve škole vyučujícími posuzovány jako správné, či nesprávné. Vyučující jako jeden z podstatných rozdílů mezi romskými a ne-romskými dětmi tematizují právě tyto habituální dispozice a tematizují je i některé romské děti, které samy sebe reflektují jako neklidné, méně poslušné a méně spořádané. Vyučující i děti toto chování postulují jako charakteristické rysy romství, což by samo o sobě stálo za hlubší analýzu, zabývající se utvářením etnických identit ve školním prostředí.

¹⁸ Vzhledem k tomu, že rodiče romských dětí jsou relativně mladí, není výjimkou, že si je učitelé jejich dětí osobně pamatují.

¹⁹ To se projevuje například tím, že některé ze zkoumaných škol postupně rezignovaly na zadávání domácích úkolů a jiných aktivit, kde se předpokládá určitá účast rodičů. Některé děti dokonce cítí, že začínají převyšovat vzdělanostní úroveň svých rodičů.

Přestože výzkumy ukazují, že romské děti mají ve srovnání s ne-romskými vrstevníky nižší profesní ambice [Fučík et al. 2010; GAC 2009], neznamená to, že by neuznávaly roli vzdělání, včetně vzdělání navazujícího, které považují za důležitý krok pro přípravu na povolání. Jak tedy vysvětlit, že toto uznání nakonec romské děti praktickým jednáním popírají? Jak upozorňují například Reay a Ball [Reay, Ball 1997], je chybou nahlížet strategické volby prizmatem dominantní etnické skupiny. Nízkostatusové rodiny nejsou ochotné investovat do vzdělávání, protože nejde o oblast, ve které by byly úspěšné, taková činnost se nezdá být smysluplná. Panuje zde spíše nedůvěra v instituci školy a ve význam vzdělání jako něčeho, co přinese vyšší sociální status. Řečeno s Bourdieum [Bourdieu 2002], je třeba porozumět tomu, jaký význam má vzdělání v kontextu ostatních reprodukčních strategií, neboť vzdělání nemusí být nutně tou ústřední. To však ještě stále nevysvětluje rozpor mezi deklarovaným uznáním vzdělání a praktikami aktérů. Jedná se o neupřímnost? Nelze popřít, že ve společnosti, která tak vysoko staví vzdělání, je daleko snazší zbavit se vtíravých otázek sociologů nějakou obecnou floskulí. Zvlášť, když se výzkum ptá na budoucí jednání, a nelze tedy konfrontovat konkrétního člověka s jeho činy. Ale domníváme se, že i na toto nachází Bourdieu odpověď. Habitus, který se spolu s kapitály podílí na praxi aktérů, je internalizovanou sociální pozicí a jako takový *může*, ale také *nemusí* být reflektovaný. Funguje jako sociální nevědomí, přestože spolu s Bourdieum [Bourdieu 1998] nechápeme aktéry jako loutky vláčené vnějšími silami. Respondenti mohou uznávat vzdělání jako pozitivní hodnotu, ale přesto nemusí usilovat o její naplnění, jestliže struktura kapitálů a zároveň dispozice jejich habitu ve vztahu ke škole nejsou s tímto ideálem v souladu. A to včetně situace, kdy v daném sociálním poli existují objektivní podmínky pro naplnění takového ideálu. Právě z tohoto složité provázaného vztahu zřejmě pramení údiv vyučujících, že i přes existující programy a snahu některých škol nejsou dosažené výsledky příliš povzbudivé. Černý Petr se proto v jejich očích ocitá v rukou rodin, jejichž reprodukční strategie neodpovídají představě „normálních“ vzdělávacích trajektorií, které český vzdělávací systém podporuje a preferuje.

Učitel (základní škola praktická): To by ta rodina musela chtít a oni nechtějí. Pokud ta rodina nebude pracovat a tady ta lokalita je taková, že ti rodiče na to vzdělání kašlou. Nám pak vyčítají, že děcko nevezmou na gympl nebo ho nevezmou já nevím kam. A to děcko nechodí, přijde dvakrát za rok do školy! (rozčileně) A oni se diví, že ho nechtějí, já nevím tam a tam. A teď to berou, že to je naše vina.

Opačný pól představují argumenty, které jako hlavní překážku chápou špatné institucionální nastavení, případně diskriminační praktiky vyučujících a vedení škol. Romské rodiny jsou pak chápány jako situační oběti, kterými by při správném nastavení „systému“ nemusely být. Domníváme se však, že oba pohledy jsou zbytečně vyhraněné. Z jedné strany se jeví školy jako rasistické instituce, což frustruje i ty vyučující, kteří jsou vnitřně přesvědčeni, že se romským dětem

skutečně věnují, ale bez pomoci rodiny vždy nutně narazí na nepřekonatelnou hranici svých možností. Kritici školní praxe jsou pak zase obviňováni z neznamenalosti a z nekompetentnosti posoudit situaci „tak, jak to doopravdy je“, použijeme-li častou frázi vyučujících. Za romské rodiče a děti nikdo nejedná v zastoupení, jejich praktiky jsou vyučujícím bezprostředně viditelné a skutečně u většiny z nich nesměřují ke standardním, očekávaným školním dráhám. Ale jak upozorňuje Bourdieu [2000], internalizovaná sociální pozice sedimentovaná v dispozičních habitu je tak účinná, že se marginalizované sociální skupiny mohou podílet na udržování vlastního postavení, a stvrzovat tak v očích ostatních legitimitu svého postavení, neboť ta se nejeví jako důsledek sociálního vylučování, ale jako důsledek jejich selhávání.

Závěr

Ukázali jsme, že v případě větších měst lze debatu o segregaci romských žáků ve školském systému uchopit pomocí konceptu lokálního vzdělávacího trhu, který do analýzy segregačních procesů zahrnuje strategie aktérů, škol, ale i konkrétní prostorový kontext. Užitečné je pojímat vzdělávací trh nikoliv jako klasický trh, ale jako *sociální pole*. Tedy jako strukturovaný sociální prostor, který v souvislosti s habitem a s různou strukturou kapitálů nabízí aktérům odlišnou strukturu příležitostí k realizaci životních (i reprodukčních) strategií a zároveň je zpětně těmito strategiemi utvářen [Bourdieu 1998]. Tento analyticky citlivější přístup umožňuje „vidět“ vzdělávací trh jako místo, kde z principu neexistují rovné šance a možnosti, důsledkem čehož dochází k jeho strukturaci-štěpení právě z hlediska různých sociálních pozic aktérů, v našem případě majících zřejmý etnický rozměr.

Můžeme zde vést určitou paralelu se segmentací pracovního trhu na sekundární a primární sektor [například Mareš 2002]. I v popsaném případě etnický segmentovaného trhu platí, že oba jeho sektory mají odlišnou prestiž, a jsou tudíž ve vzájemně hierarchickém vztahu. Oba segmenty totiž poskytují možnosti odlišné kvality – v případě pracovního trhu jde o typy povolání, v případě vzdělávacího trhu jde o kvalitu vzdělá(vá)ní. Dále můžeme říci, že oba segmenty fungují relativně odděleně, neboť existují mechanismy, které do nich přivádějí specifické typy aktérů. Soutěž tedy spíše probíhá uvnitř segmentů nežli mezi nimi. U „ne-romských škol“ můžeme sledovat konkurenci založenou na pověsti a profilaci (specializaci). U „romských škol“ konkurence probíhá podle toho, zdali patří mezi školy praktické nebo vyučují podle standardních vzdělávacích plánů. Díky tomu, jakou roli hraje vzdělávání pro budoucí pracovní kariéry, je spojení obou segmentovaných trhů – pracovního i vzdělávacího – dokonce bezprostřední. Sekundární vzdělávací trh totiž směřuje své absolventy především na sekundární pracovní trh.

Významná část romských rodin se tedy ocitá v situaci propojení exkluze na pracovním trhu, v urbánním prostoru a ve vzdělávacím systému. Sociálně vylou-

čené lokality obývané Romy jsou důležitým předpokladem pro ustavení etnizovaného sekundárního vzdělávacího trhu, neboť ten by bez potřebného množství žáků nemohl vzniknout. Školství zde z mnoha příčin nefunguje jako potenciální statusový výtah, nýbrž „posílá“ své absolventy zpátky do lokality a do zaběhlých životních drah předchozích generací. Proto můžeme hovořit o dvojím uvíznutí aktérů: o uvíznutí v prostoru fyzickém, v sociálně vyloučených lokalitách a o uvíznutí v prostoru na okraji sociálních tříd. Je však velkou otázkou, zda vzniklou situaci může řešit samotný vzdělávací systém, a to přinejmenším ze dvou důvodů.

Zaprvé, ve vzdělávacích politikách je přítomen zřejmě obtížně překonatelný rozpor, který je založen na souběžné koexistenci inkluzivních a liberálnětržních vzdělávacích politik, přičemž oba principy mají srovnatelnou legitimitu a zároveň se v určitých ohledech vylučují. Inkluzivní vzdělávání má za cíl do určité míry vyrovnávat znevýhodnění dané sociálním zázemím dětí. Tento princip ale prakticky eroduje díky marketizaci veřejného základního vzdělávání, která vychází ze stejné legitimní představy, že rodinám nemůže být bráněno ve svobodném výběru škol. Svobodný výběr školy neznamená jen pozitivní výběr konkrétní školy, ale i negativní volbu, možnost, jak se naopak určité škole vyhnout. Svobodná volba školy je však omezena jen na určité vrstvy obyvatel, zatímco jiní jsou z ní vyloučeni, neboť k jejímu naplnění je třeba mít prostředky a kompetence k jejímu využití. A koneckonců mít i (habitualizovanou) důvěru ve vzdělávací systém jako možného zprostředkovatele vyššího společenského statusu. Jinak řečeno, školní segregace, zdá se, je i nezamýšleným důsledkem života v otevřené společnosti a řízené odstraňování jejích příčin naráží na základní otázky politického uspořádání společnosti.

Zadruhé, ukázali jsme, že značná moc při utváření fenoménu segregovaných škol spočívá v rukou aktérů. Proto se domníváme, že samotný fenomén „romských škol“ je něco, co nelze odstranit pouze pomocí administrativních opatření a změnami školních zákonů (přestože nechceme popírat jejich význam zvláště v případě fungování základních škol praktických), úprav spádových obvodů či omezením svobodného výběru školy. „Romské školy“ jsou odrazem sociálního postavení romských rodin i distance majority vůči této skupině, která je vidět jak na případě škol, tak na případě vyloučených lokalit. Proto procesy „romizace“ některých škol pravděpodobně budou dále pokračovat. Skepsi posilují i zkušenosti z ostatních demokratických zemí [viz například Caldas, Bankston 2007; Moldenhawer et al. 2009], a proto těžko můžeme očekávat, že se v dohledné době dočkáme nějakého řešení. Platí to i v případě uvažovaného rušení praktických škol, které se staly nejviditelnějším symbolem segregace Romů v českých školách, i když tento fenomén se neomezuje pouze na ně.

Z těchto dilemat neplyne výzva k pasivitě. Chápeme je spíše jako možný zdroj posílení reflexivity politik inkluzivního vzdělávání, které je legitimní součástí kultury liberálnědemokratické společnosti. Závěrem tedy ještě zmiňme jeden důsledek, který vyplývá z konceptu lokálního vzdělávacího trhu. Jak upo-

zornují Macešková, Ouředníček, Temelová [2009], problémem intervenčních politik bývá příliš obecná zaměřenost, která nebere v úvahu faktickou diferenciaci různých prostorových škál, a tak může být slepá k některým fenoménům, které se pak mohou projevit i formou nezamýšlených důsledků. Inkluzivní vzdělávací politiky by tedy měly brát v úvahu i konkrétní podoby a fungování lokálních vzdělávacích trhů.

MICHAL NEKORJAK vystudoval sociologii na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, kde je také zaměstnán a zároveň pracuje jako odborný asistent na katedře sociologie, oddělení sociální antropologie a výzkumný pracovník v Institutu pro výzkum integrace a reprodukce společnosti. Odborně se zaměřuje na výzkum migrace, etnických ekonomik a vzdělávání etnických menšin.

ADÉLA SOURALOVÁ je absolventka magisterského programu sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. V současnosti pracuje jako asistentka na katedře sociologie, odbor sociální antropologie FSS MU, kde také studuje postgraduální program sociologie. Odborně se zaměřuje na výzkum migrace, marginalizovaných skupin a feministické teorie.

KLÁRA VOMASTKOVÁ je absolventka magisterského studia sociologie a filozofie na Palackého univerzitě v Olomouci, v současné době studuje postgraduální program sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Mezi témata jejího profesního zájmu patří etnicita, sociální marginalizace, vzdělávání a menšiny.

Literatura

- Amnesty International. 2009. *Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. London: Amnesty International.
- Archbald, Douglas A. 2004. „School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study.“ *Sociology of Education* 77 (4): 283–310.
- Balabánová, Helena. 1999. „Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění.“ Pp. 333–351 in *Romové v České republice (1945–1998)*. Praha: Socioklub.
- Ball, Stephen J. 2003. „The Risk of Social Reproduction: the Middle Class and Education Markets.“ *London Review of Education* 1 (3): 163–175.
- Bauman, Zygmunt. 1999. *Globalizace: důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, Pierre. 2002. „Reprodukční strategie a formy nadvlády.“ *Sociální studia* (8): 77–91.
- Caldas, Stephen J., Carl L. Bankston III. 2007. *Forced to Fail: The Paradox of School Desegregation*. Lanham, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Dral, Peter, David Kostlán, Zuzana Kusá. 2008. „Country Report on Education: Slovakia.“

- EDUMIGROM *Background Papers*. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- EDUMIGROM. 2010. „Systematic Segregation of Romani Children in School Continues.“ [online]. Budapest: EDUMIGROM/Center for Policy Studies, Central European University [cit. 6. 5. 2010]. Dostupné z: <<http://www.edumigrom.eu/news/2010-04-09/systemic-segregation-of-romani-children-in-school-continues>>.
- Evropský soud pro lidská práva. 2007. „Rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007 ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice.“ [online]. Strasbourg: Evropský soud pro lidská práva [cit. 10. 5. 2010]. Dostupné z: <<http://portal.justice.cz/justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>>.
- Fučík, Petr, Martina Haltufová, Radim Marada, Michal Nekorjak. 2010. *Ethnic Differences in Education in the Czech Republic: Survey Report*. EDUMIGROM Survey Studies. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- GAC. 2006a. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: Gabal Analysis & Consulting.
- GAC. 2006b. „Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit.“ [online]. Praha: Gabal Analysis & Consulting [cit. 25. 5. 2010]. Dostupné z: <<http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html>>.
- GAC. 2007. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha: Gabal Analysis & Consulting.
- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: Gabal Analysis & Consulting.
- Gerwitz, Sharon, Stehen J. Ball, Richard Bowe. 1995. *Markets, Choice, and Equity in Education*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Hirt, Tomáš, Marek Jakoubek (eds.). 2006. „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk.
- Hůle, Daniel. 2007. „Segregační aspekty ‚proromských‘ politik.“ *Demografie* 49 (1): 40–46.
- Jarkovská, Lucie. 2009. „Školní třída pod genderovou lupou.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 45 (4): 727–752.
- Kašparová, Irena, Štěpán Ripka, Kateřina Sidiropulu Janků (ed.). 2008. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice. Moravské lokality*. Praha: Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity.
- Krueger, Richard A., Mary A. Casey. 2000. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Liga lidských práv. 2007. *Stigmata. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů. Liga lidských práv.
- Macešková, Marie, Martin Ouředníček, Jana Temelová. 2009. „Sociálně prostorová diferenciace v České republice: Implikace pro veřejnou (regionální) politiku.“ *Ekonomický časopis* 57 (7): 700–715.
- Mareš, Petr. 2002. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Matějů, Petr, Jana Straková (eds.). 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Moldenhawer, Bolette, Frauke Miera, Jenny Kallstenius, Vera Messing, Claire Schiff. 2009. „Comparative Report on Education.“ *EDUMIGROM Comparative Papers*. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Open Society Institute. 2010. „Open Society Justice Initiative. D. H. and Others v. Czech Republic.“ [online]. Budapest: Open Society Institute [cit. 10. 5. 2010]. Dostupné z: <<http://www.soros.org/initiatives/justice/litigation/czechrepublic>>.
- Reay, Diane, Stephen J. Ball. 1997. „‘Spoilt for Choice’: The Working Classes and Education Markets.“ *Oxford Review of Education* 23 (1): 89–102.

- Roma Education Fund. 2007. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu*. Budapešť: Roma Education Fund.
- Saporito, Salvatore. 2003. „Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty.“ *Social Problems* 50 (2): 181–203.
- Saporito, Salvatore, Deenesh Sohoni. 2006. „Colouring Outside the Lines: Racial Segregation in Public Schools and Their Attendance Boundaries.“ *Sociology of Education* 79 (2): 81–105.
- Steinführerová, Annett. 2003. „Sociálně prostorové struktury mezi setrvalostí a změnou. Historický a současný pohled na Brno.“ *Sociologický časopis* 39 (2): 169–192.
- Šotolová, Eva. 2008. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Tomlinson, Sally. 1997. „Diversity, Choice and Ethnicity: The Effects of Education Markets on Ethnic Minorities.“ *Oxford Review of Education* 23 (1): 63–77.
- Yin, Robert K. 2005. *Introducing the World of Education. A Case Study Reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.