

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

**Sociální vyloučení pohledem
romských dětí**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Miloslava Turková, CSc.

Vypracovala: Alžběta Stropnická

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, výhradně s použitím uvedených pramenů a literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 14.11.2008

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své tutorce PhDr. Miloslavě Turkové, CSc. za podporu při psaní bakalářské práce a za její laskavý přístup a ochotu pomoci, které mě provázely posledními dvěma lety studia. Děkuji také Mgr. Hedvice Novotné, která mě na svém semináři zábavnou a poutavou formou uvedla do tajů kvalitativního výzkumu.

V neposlední řadě patří můj dík všem kolegům ze společnosti Člověk v tísni, o.p.s. a hlavně všem rodinám a dětem, s kterými jsem měla a mám možnost pracovat, protože bez nich by tato práce nikdy nevznikla.

A. S.

Obsah

<u>I. ÚVOD</u>	5
1. Koncepce a záměr bakalářské práce.....	5
2. Cíl bakalářské práce.....	7
3. Použité metody.....	8
<u>II. TEORETICKÁ ČÁST</u>	9
1. Sociální vyloučení, kultura chudoby, underclass.....	9
1.1. Definice sociálního vyloučení.....	9
1.2. Vývoj konceptu sociálního vyloučení.....	10
1.3. Kultura chudoby a underclass.....	11
2. Kdo je ohrožený sociálním vyloučením.....	13
2.1. Vztah sociálního vyloučení a etnicity.....	13
2.2. Rom a romství.....	14
2.3. Romství a sociální vyloučení.....	18
2.4. Deetnizace tématu.....	20
3. Dopad sociálního vyloučení.....	22
4. Dopady sociálního vyloučení romských rodin v oblasti ekonomické, vzdělávání a trávení volného času.....	25
4.1. Sociálně vyloučení Romové a ekonomické dopady tohoto vyloučení.....	25
4.2. Sociálně vyloučení Romové a vzdělávání.....	28
<u>III. EMPIRICKÁ ČÁST</u>	33
1. Metody a zpracování výzkumu.....	33
1.1. Příprava výzkumu.....	34
1.2. Použité metody a jejich obsahová a formální koncepce.....	34
1.3. Realizace výzkumu a popis vzorku respondentů.....	35
1.4. Zpracování dat.....	36
1.5. Hodnocení kvality výzkumu.....	37
2. Interpretace dat.....	38
2.1. Každodenní rodinný život a bydlení.....	38
2.2. Školní prostředí.....	41
2.3. Následné vzdělávání a budoucí povolání.....	43
2.4. Způsob trávení volného čas a vrstevnické skupiny.....	45
<u>IV. ZÁVĚR</u>	48
Prameny a literatura.....	50
Seznam příloh.....	53
Příloha č. 1: Schéma sociálního vyloučení	
Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru – Rozhovor č. 7	

I. Úvod

1. Koncepce a záměr bakalářské práce

K tématu mé bakalářské práce mě přivedla skutečnost, že již třetím rokem působím ve společnosti Člověk v tísni, o.p.s., kde se v rámci Programů sociální integrace¹ zapojuji jako dobrovolník do programu Individuálního doučování dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Tento program je jedním z klíčových nástrojů podpory začleňování dětí ze sociálně vyloučených lokalit do vzdělávání, přičemž podobné programy společnost Člověk v tísni realizuje ve 30 městech po celé České republice.

Základem služby jsou dobrovolníci, většinou studenti středních, vyšších odborných a vysokých škol, kteří pravidelně docházejí přímo do rodin a věnují se konkrétním dětem. Cílem programu není pouze pomoci dětem se zvládnutím domácích úkolů a zlepšení školních výsledků dětí, ale také zvýšení motivace ke vzdělávání a podpora zlepšení podmínek pro přípravu do školy přímo v rodině. Důraz je kladen i na zapojení rodičů. Program individuálního doučování funguje komplexně, dobrovolník je tedy v kontaktu i s učitelem dítěte a mohou se domlouvat na společném postupu.

Klienty doučování, které probíhá dvě hodiny jedenkrát týdně, jsou převážně děti od šesti do patnácti let, výjimečně také děti předškolního věku či mladí lidé, navštěvující střední školy. Dobrovolník má dítěti pomoci zvládnout látku, která je ve škole probírána, vysvětlit mu souvislosti, které nechápe, má mu pomoci pochopit důležitost domácí přípravy a motivovat ho k dalšímu vzdělávání. Působí tak i na rodiče a výrazně ovlivňuje chod rodiny i tím, že rodina musí na určitou dobu vytvořit vhodné podmínky pro učení dítěte.

Před více jak dvěma lety jsem se tedy prvně dostala do romské rodiny a začala pravidelně docházet za tehdy osmiletou dívkou. Po počátečním vzájemném oťukávání jsme spolu navázaly velmi hezký vztah, který trvá dodnes. Postupně jsem tak začala pronikat do rodiny a poznávat bezprostřední každodenní život této romské rodiny, kterou je dle mého možné označit za sociálně vyloučenou či minimálně za sociálním vyloučením ohroženou. Každý týden jsem se zde střetávala s problémy, na něž jsem nebyla připravená. Jak je možné, že nemají doma žádnou knihu? Jak to, že dívka v osmi letech pomalu nezná roční období a dny v týdnu? Začala jsem chápat, jak velkým handicapem děti z tohoto prostředí trpí, zejména pokud jde o vzdělávání. Ovšem otázkou zůstávalo, zda si tento handicap uvědomují také děti

¹ Dále jsou součástí programů sociální integrace terénní sociální práce, pracovní poradenství, právní poradenství, služba sociálního asistenta v trestním řízení a nízkoprahová centra a mimoškolní vzdělávání.

a jejich rodiče a právě tato otázka mě následně ovlivnila při výběru tématu mé bakalářské práce.

V současné době stále působím jako dobrovolník v Praze, zároveň jsem však v letošním roce nastoupila na místo koordinátorky programu doučování v Neratovicích. Těším se, že budu stát v Neratovicích u zrodu tohoto programu a že si svůj obzor rozšířím za prvé o mimopražskou lokalitu a za druhé o názory „svých“ dobrovolníků, kteří budou do neratovických rodin docházet. Přesto, že práce se sociálně vyloučenými rodinami je někdy velmi namáhavá a problematická, zvláště co se hodnocení úspěšnosti zakázek týče, je to práce také velmi zajímavá, obohacující a dle mého i smysluplná. Jsem velmi ráda, že mám možnost s těmito rodinami pracovat a na následujících řádcích bych se s vámi velmi ráda podělila o některé své zkušenosti.

2. Cíl bakalářské práce

Na tomto místě bych ráda stručně představila cíl své bakalářské práce, kterým se budu podrobněji zabývat v empirické části.

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, mám již poměrně dlouhou dobu možnost sledovat realitu sociálně vyloučených rodin, děti nevyjímaje. Jako příslušník majoritní populace s určitým teoretickým vzděláním, týkajícím se tohoto problému, nahlížím na sociální vyloučení a jeho každodenní dopady určitým specifickým způsobem. Postupem času mě však začalo zajímat, jak situaci sociálního vyloučení vnímají samy děti, kterých se bezprostředně týká. Rozhodla jsem se tedy provést kvalitativní výzkum v prostředí sociálně vyloučených rodin a pokusit se zjistit, zda budou ve výpovědích dětí zaznívat společná témata.

Přestože výše popsaná poskytovaná služba není službou etnickou, většinu našich klientů tvoří Romové. Rodina, ve které jako dobrovolník působím, je také romská. Proto jsem se ve své bakalářské práci a ve svém výzkumu rozhodla zaměřit na Romy.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je tedy zmapovat, jak si romské děti ze sociálně vyloučených rodin uvědomují či neuvědomují své sociální vyloučení a jak jej reflektují. Soustředuji se přitom především na sociální, kulturní a symbolický rozměr sociálního vyloučení, kladu důraz hlavně na problematiku vzdělávání a trávení volného času.

3. Struktura práce

Abych mohla tento vlastní výzkum uskutečnit, bylo nejprve nutné uchopit celý problém v teoretické rovině. V teoretické části této práce tedy představuji hlavní pojmy, koncepce a názory, které se v současné době na české vědecké scéně nacházejí. Zároveň vycházím z některých novinových článků, které reflektují běžný pohled majority, čímž podle mě velmi hezky dokreslují celý vědecký koncept sociálního vyloučení.

Na teoretickou část navazuje část empirická, jejímž jádrem je vlastní výzkum. Rozhodla jsem se použít kvalitativní výzkum, konkrétně techniku polostrukturovaného rozhovoru. Na rozhovory jsem tedy měla připravené okruhy otázek, týkající se vzdělání, bytové situace, trávení volného času apod. Okruhy předem připravených témat-otázek jsem se snažila navrhnout tak, aby zmapovaly každodenní situaci sociálně vyloučených dětí v pojmech, kterým děti rozumí. Další doplňující otázky vycházely z odpovědí dětí a snažila jsem se je konstruovat tak, aby pomohly dětem zpřesnit vyjádření jejich myšlenky a zároveň ponechaly prostor jejich vlastnímu způsobu vyjádření. Analýza odpovědí by měla ukázat, zda se sociálně vyloučené romské děti kamarádí a baví s dětmi z majoritní populace, jaké mají rodinné zázemí s ohledem na přípravu do školy a učení, zda jejich každodenní život nějak ovlivňuje jejich postoj ke vzdělávání a trávení volného času apod.

V závěru bych pak ráda propojila teoretickou a empirickou část a přehledně zrekapitulovala závěry, ke kterým jsem ve své bakalářské práci dospěla.

II. Teoretická část

1. Sociální vyloučení, kultura chudoby, underclass

1.1. Definice sociálního vyloučení

Existuje mnoho definic pojmu sociální vyloučení (sociální exkluze). Tyto definice se částečně překrývají, základ bývá obdobný, ale definice používané různými autory se soustřeďují na různé věci a vypichují různé faktory či dopady tohoto sociálního vyloučení. Jednotná, všemi akceptovaná a všezahrnující definice, na které by se autoři shodli, zatím v české prostředí (a dovoluji si tvrdit, že i na poli mezinárodním) chybí. Všechny definice hovoří o vylučování jedinců nebo celých skupin z plné participace na životě majoritní společnosti, některé z nich dále rozvádějí, v jakých oblastech se tato nemožnost plné participace objevuje a jaké jsou její následky.²

Zřejmě nejširěji používaná je v českém prostředí definice sociologa Petra Mareše. Ten o sociálním vyloučení říká následující: „Jádrem konceptu sociální exkluze je dnes fakt, že se vyloučení jedinci, ale i celé vyloučené sociální kolektivy, nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na (hmotných i nehmotných) zdrojích společnosti a na jejich distribuci či redistribuci, což – a to je podstatné – vede k jejich chudobě a sociální izolaci.“³ Sociální exkluze je podle něho chápána nejen jako vyloučení z trhu práce, ale i jako vyloučení z takové úrovně vzdělávání, bydlení či zdravotní péče, jaká je běžně dostupná příslušníkům majoritní populace. Sociálně vyloučení nemají možnost dosáhnout na běžný životní standard a to nejen po stránce materiální, ale také v oblasti životních šancí či základních práv, jimiž majorita disponuje.

Obsahově velmi podobné definice používá ve svých pracích Štěpán Moravec: „Termín odkazuje k situaci, kdy osoba, rodina, domácnost, společenství nebo celá subpopulace jsou vyloučeny z určitých sociálních vztahů a interakcí a z provozu sociálních institucí, které jsou přístupné většině společnosti.“⁴

² Podrobné grafické znázornění sociálního vyloučení viz Příloha č. 1.

³ Mareš, Petr: *Chudoba, magrinalizace, sociální vyloučení*, Sociologický časopis 3/2000, str. 287.

⁴ Moravec, Štěpán: *Nástin problému sociálního vyloučení romských populací*, str. 1, <http://www.varianty.cz/download/doc/texts/5.pdf>.

Sociální vyloučení definuje i Lukáš Radostný, který se obsahově opět přidržuje výše uvedených definic: „Sociální exkluzí se obecně rozumí určitá forma izolace vyloučené sociální skupiny, která má za následek omezení této skupiny v přístupu ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu společnosti a omezení v participaci na běžném sociálním životě.“⁵

Naopak nový prvek do definice sociálního vyloučení přináší Magdalena Kotýnková. Ani v jedné výše uvedených definic totiž nezazněla žádná zmínka o dobrovolnosti či nedobrovolnosti vyloučení, o motivaci a vůli sociálně vyloučených lidí. Kotýnková ovšem v definici, kterou používá ve své práci, a o které říká, že se ustáleně používá na půdě Rady Evropy, tyto faktory zohledňuje: „Sociální vyloučení odráží nerovnost jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva při jejich participaci na životě společnosti, přičemž tato nerovnost je výsledkem nedostatku příležitostí pro všechny, kteří mají zájem participovat na životě společnosti, a plodí jejich nemožnost spolupodílet se na tomto životě, jejich izolaci a odtržení od společnosti. Sociální vyloučení je dále specifikováno jako důsledek nerovného přístupu jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva k pěti základním zdrojům společnosti: k zaměstnání, bydlení, sociální ochraně, zdravotní péči a vzdělání.“⁶

Podle Kotýnkové jsou tedy jako sociálně vyloučení chápáni pouze ti, kteří „chtějí a nemohou“, zatímco v ostatních definicích se touha po participaci nijak nezohledňuje.

V českém prostředí se používají dva pojmy: pojem sociální vyloučení a pojem sociální exkluze. Jedná se o pojmy zcela zaměnitelné. Záleží pouze na autorovi, který pojem se mu z lingvistického hlediska více líbí, mnoho autorů používá ve svých pracích oba tyto pojmy a zachází s nimi jako se synonymy.

1.2. Vývoj konceptu sociálního vyloučení

Pojem „sociální exkluze“ je pojmem poměrně novým. Poprvé se začal v odborných kruzích objevovat v 70. letech 20. století a postupně začal nahrazovat starší pojem „koncept chudoby“, který podle odborníků dostatečně nezohledňoval celou šíři a komplikovanost sledovaného fenoménu. Na rozvoji a vzniku konceptu sociálního vyloučení měly podíl především dva směry, anglosaský a francouzský.

Již před nástupem nového pojmu „sociální vyloučení“ byla v definici chudoby v anglosaském světě zahrnuta izolace, nemožnost participovat na životě společnosti apod.

⁵ Radostný, Lukáš: *Faktory sociálního vyloučení*, str. 72, everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace/Radostny.pdf.

⁶ Kotýnková, Magdalena: *Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti*, Sociální studia 5/2000, Brno, str. 94.

Chudoba tedy nebyla chápána pouze jako nedostatek materiálních zdrojů, ale v širším slova smyslu, i když nedostatek zdrojů byl chápán jako prvotní příčina: „...jsou chudí, pokud se jim nedostává zdrojů na to, (...) aby participovali na aktivitách...“.⁷ Již v roce 1979 se tak v oficiální definici chudoby, přijaté Velkou Británií, objevuje rozměr vyloučení, izolace a nemožnosti participace: „Chudoba v zemích urbanizovaných a industrializovaných jako Británie je životní úroveň, která je tak nízká, že vylučuje a izoluje lidi od zbytku komunity. Aby neupadli do chudoby, musí mít takový příjem, který jim umožní participovat na životě komunity.“⁸

Ve Francii se pojem sociální vyloučení začíná objevovat v 70. letech 20. století a odkazuje ke změnám v moderní společnosti, především k dlouhodobé nezaměstnanosti a vzniku fyzicky i společensky segregovaných skupin obyvatelstva. Francouzský vliv na koncept sociálního vyloučení se odvíjí především od francouzského chápání role státu, který má všem svým občanům zajistit možnost, aby stejnou měrou mohli participovat na životě společnosti.⁹

V 90. letech 20. století je také v České republice koncept chudoby nahrazen konceptem sociálního vyloučení, a to v podstatě ze stejného důvodu jako v ostatních západoevropských zemích – zatímco chudoba evokuje pouze nedostatek materiálních zdrojů, koncept sociálního vyloučení obsahuje více dimenzí. V České republice je tento koncept v současnosti používán převážně ve spojitosti s romskou populací. Štěpán Moravec říká, že je tomu tak proto, „aby se ve veřejném diskursu potlačila tendence vnímat tu část problematiky romských populací, která je povahy bytostně sociální a ekonomické, skrze kategorii národnosti nebo etnicity, kterýžto přístup v té době jednoznačně převažoval.“¹⁰

Já jsem však toho názoru, že došlo ke zcela opačné situaci – místo, aby se tzv. „romská otázka“ zbavila etnického zbarvení a byla nahlížena skrze ekonomické a sociální faktory, získal etnické zbarvení celý koncept sociálního vyloučení. Tomuto problému se budu věnovat déle v kapitole Deetnizace tématu.

⁷ Rabušic, Ladislav: *Koho Češi nechtějí?*, Sociální studia 5/2000, Brno, str. 64.

⁸ Tamtéž, str. 64.

⁹ Tamtéž, str. 63-81.

¹⁰ Moravec, Štěpán: *Nástin problému sociálního vyloučení romských populací*, str. 2, <http://www.varianty.cz/download/doc/texts/5.pdf>.

1.3. Kultura chudoby a underclass

Kromě pojmů „chudoba“ a „sociální vyloučení“ se ke stejné problematice úzce vážou i termíny jako „kultura chudoby“ a „underclass“, proto bych se o nich chtěla alespoň okrajově také zmínit.

Pojem kultura chudoby poprvé použil antropolog Oscar Lewis, který kulturu chudoby definoval jako soubor přesvědčení, hodnot a norem, který obyčejně najdeme mezi dlouhodobě chudými a který je odděluje od ostatních skupin ve společnosti.

Lewis tvrdí, že mezi dlouhodobě chudými vyvstává jedinečný soubor kulturních hodnot a norem. Jeho součástí je také to, že chudí lidé definují sami sebe a své vztahy ke světu způsobem, který má negativní dopad na jejich životy. Tyto subjektivní výklady zapustí kořeny hluboko do jejich postoje ke světu a přenášejí se z generace na generaci. Např. chudí lidé mají tendenci být fatalisté, cítí, že mají jen malou kontrolu nad svou budoucností. Ať už je to ale pravda nebo ne, tato interpretace reality snižuje pravděpodobnost, že chudí podniknou něco, co by mohlo zlepšit jejich životní podmínky. Chudí se tak orientují spíše na přítomnost, což znamená, že často vyhledávají zábavu raději teď, než aby s vidinou budoucích zisků přítomné radosti odložili.

Přívrženci teze o kultuře chudoby tvrdí, že s takovým přístupem k životu chudoba udržuje sama sebe. Chudé rodiny vychovávají své děti v určitém souboru hodnot a tyto děti pak zřejmě neudělají nic, co by jim pomohlo dostat se z chudoby. Dostávají se tak do začarovaného kruhu.

Pojmem underclass¹¹ se používá především ve Spojených státech a ve Velké Británii a je možné ho rozlišit na dva hlavní směry. Neokonzervativní přístup spojuje pojem underclass s abnormalitou a deviantním chováním jedinců a tyto jejich charakteristiky pak chápe jako znevýhodňující faktory, které jim brání plně participovat na životě společnosti. Naproti tomu liberální přístup hledá příčinu vzniku underclass ve strukturálních proměnách společnosti, které nejvíce postihují sociálně slabé a příslušníky etnických menšin.¹² Toušek dále uvádí, že Ken Auletta, autor knihy *The Underclass*, označuje termínem underclass pasivní chudé, pouliční kriminálníky, pasáky, podvodníky, alkoholiky, bezdomovce apod. Koncept underclass tíhne k tomu, že z chudoby obviňuje samotné chudé¹³ a dále je tak stigmatizuje. Je tedy vidět, že tento koncept underclass má značně pejorativní nádech. V Evropě se proto

¹¹ Neboli „podtřída“.

¹² Toušek, Ladislav: *Kultura chudoby, undeclass a sociální vyloučení*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 301.

¹³ Tzv. vina oběti.

kromě Velké Británie téměř nepoužívá a je nahrazen širším a politicky korektnějším pojmem „sociální vyloučení“.

2. Kdo je ohrožený sociálním vyloučením?

„Sociálním vyloučením jsou ohroženy ty skupiny obyvatel, které mají oslabenou vazbu minimálně k jedné ze tří integračních rovin: ke státu, k trhu práce a k občanské společnosti. Na základě průzkumu o rozsahu a průběhu sociálního vyloučení v Evropě se prokázalo, že v české společnosti jsou ohroženy sociálním vyloučením tytéž skupiny obyvatelstva jako v celé Evropě: etnické menšiny, zdravotně postižení, migranti, jedinci izolovaní.“¹⁴

Sociálním vyloučením jsou ohroženi kromě Romů i staří lidé, nemocní, nesvéprávní, handicapovaní a cizinci.¹⁵ Přesto se ale v České republice sociální vyloučení spojuje především s Romy.

2.1. Vztah sociálního vyloučení a etnicity

Obecně je příslušnost k etnické skupině, která je vůči majoritě v menšině, považována za výrazný rizikový faktor pro vznik sociálního vyloučení.¹⁶

Na souvislost mezi etnicitou¹⁷ a sociálním vyloučením existují dva diametrálně odlišné pohledy, které stojí na opačných koncích škály.

Příznivci prvního směru se domnívají, že Romové si za své vyloučení ze společnosti mohou svým způsobem sami a že je dáno jejich osobnostními charakteristikami, za které označují třeba lenost, nechť pracovat, nízké IQ apod. Tento směr v českém prostředí zčásti zastává např. Ivana Šimíková, která mluví o tom, že na zvýšeném riziku sociálního vyloučení etnické menšiny se shoduje mnoho autorů napříč celou Evropou. Jeho platnost je podle Šimíkové tedy prokázána nejen v českém prostředí, ale podobné hlasy zaznívají i odjinud.

Já se naopak domnívám, že platnost této teorie je problematická a to zejména proto, že se v pracích napříč Evropou nemluví o konkrétní etnické minoritě, u které by třeba skutečně mohlo být možné takové znevýhodňující a vylučující charakteristiky najít. Kdyby byli v celé Evropě sociálně vyloučenou skupinou Romové, bylo by nanejvýš pravděpodobné,

¹⁴ Kotýnková, Magdalena: *Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti*, Sociální studia 5/2000, Brno, str. 96.

¹⁵ Radostný, Lukáš, Růžička Michal: *Masokombinát Kladno: Výzkumná zpráva*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 272.

¹⁶ Šimíková, Ivana: *Konceptualizace výzkumu*, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol.: Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace, Brno, 2004, str. 14.

¹⁷ V českém prostředí je tato etnicita chápána především jako příslušnost k romskému etniku.

že toto sociální vyloučení nějak souvisí se specifickými charakteristikami romského etnika. Protože se ale v různých zemích jedná o různé etnické minority, připadá mi značně nepravděpodobné, že by všechny tyto etnické minority vykazovaly stejné charakteristiky, které by přispívaly k jejich vyloučení z majoritní společnosti.

Někteří badatelé, zabývající se vztahem romství a sociálního vyloučení, ovšem určité charakteristiky spojené s romstvím skutečně označují za znevýhodňující společenský faktor (Sekyt, Moravec aj.), čímž se ovšem dostáváme k problému, jak vymezit, kdo je vlastně Rom a co to je romství. Jiní badatelé¹⁸ naopak volají po deetnizaci tohoto tématu.

Druhá skupina odborníků naopak obviňuje společnost a stát, že se chovají rasisticky a segregáčně a v podstatě bezdůvodně odsouvají určitou skupinu obyvatel na okraj společnosti. S tím souvisí i koncept sebenaplňujícího se proroctví, který se mi zdá blíže pravdě než teorie o charakteristikách etnických menšin, ale jak to většinou bývá, pravda bude podle mého názoru někde uprostřed. Šimíková vysvětluje koncept sebenaplňujícího se proroctví takto: „Negativní definice etnické minority majoritou vede k tomu, že rozdílné sociální pozice a vztahy mezi nimi jsou připisovány (konstruovaným) rasovým a etnickým charakteristikám menšiny a zpětně je legitimizují.“¹⁹

V České republice se tedy pojem sociální vyloučení spojuje především s Romy. Zřejmě se to částečně nabízí, protože jak uvádí například Štěpán Moravec, v situaci sociálního vyloučení se nachází převážná část Romů a sociální vyloučení je tak pro převážnou většinu romské populace jedním z nejzávažnějších problémů.²⁰ Odtud už je jen krůček k zobecnění, že Romové a sociální vyloučení patří k sobě. Před touto generalizací však Moravec důrazně varuje, protože v žádném případě neplatí, že Rom rovná se sociálně vyloučený člověk, ani naopak, že sociální vyloučení se v České republice týká pouze romských občanů. Kromě toho, že problém vzniká už při samotné definici slova Rom²¹, je toto chápání problému značně krátkozraké a komplikuje jak diskuzi o sociálním vyloučení, tak snahy o jeho řešení.

2.2. Rom a romství

Někomu se může zdát zbytečné snažit se složitě definovat pojem „Rom“. Většina populace by řekla: „Kouknu a vidím!“, jenže právě definování pojmu Rom a použití konkrétní

¹⁸ Mnohdy dokonce stejní, pouze v jiných statích.

¹⁹ Šimíková, Ivana: *Konceptualizace výzkumu*, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol.: *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*, Brno, 2004, str. 15.

²⁰ Moravec, Štěpán: *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*, Plzeň, 2006, str. 21.

²¹ Definováním toho, kdo je a kdo není Rom, se budu podrobně zabývat v následujících kapitolách.

definice může mít pro diskuzi o „romské problematice“ a pro potvrzení nebo vyvrácení tvrzení, že sociální vyloučení se týká především Romů, klíčový význam. Většina českých autorů používá dvě různé definice a je důležité si uvědomit, že použitím jedné nebo druhé se může velmi změnit diskuze o celé problematice. Jedna z definic totiž mluví o romství připsaném z vnějšku, většinou institucemi, médií či příslušníky majoritní populace a druhá o romství jako o statutu připsaném na základě sebeuvědomění a sebe prezentace daného jedince. V prvním případě se tedy jedná o nedobrovolné označení, v druhém o dobrovolné.

Štěpán Moravec se problémem, jak definovat romství, podrobně zabývá ve své studii „Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací“ a prezentuje hned tři možné způsoby, jak definovat, kdo je vlastně Rom.

Za prvé uvádí definici kulturní, podle které může být za Roma označen člověk, který „si osvojil a praktikuje určitý komplexní integrovaný systém hodnot, norem, principů sociální organizace, způsobů řešení problémů atd., systém, který identifikujeme jako romskou kulturu.“²² Vycházíme-li z této definice, můžeme jako Roma definovat i člověka, který antropologickým typem neodpovídá obecné představě Roma. Největším problémem této definice je, že nikdo vlastně není, co to ta „romská kultura“ je. „Pokud je nám známo, nikdo dosud nezformuloval ucelený teoretický model romské kultury v České republice. (...) To do značné míry snižuje použitelnost „kulturní“ definice romství v České republice.“²³

Druhou možnou definicí je podle Moravce romství jako sebeidentifikace. Za Roma by tedy měl být považován každý, kdo sám sebe za Roma²⁴ považuje. Co ovšem přesně si pod magickým slůvkem „sebeidentifikace“ představit, zůstává otázkou. Při sčítání lidu v roce 2001 se k romské národnosti přihlásilo 11 746 osob. Znamená to snad, že v České republice žije pouze necelých 12 tisíc Romů? Anebo Romové chápou své romství jinak než jako národnost? Či snad mají nějaký důvod, proč romskou národnost neuvést, přestože se jako příslušníci romské národnosti cítí? Na tyto otázky dnes bohužel nikdo není schopen dát přesvědčivou odpověď a zůstává tedy prozatím jen u spekulací.

Třetí způsob, jak určit, kdo je Rom a kdo ne, označuje Moravec jako „charakteristiku připsanou zvnějšku“. Romem je v tomto případě každý, kdo je významnou částí svého okolí za Roma považován, k čemuž nejčastěji dochází na základě jeho antropologických charakteristik, jako jsou např. tmavší pleť, oči a vlasy apod.

²² Moravec, Štěpán: *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 14.

²³ Tamtéž, str. 15.

²⁴ Nebo za „Cikána“ – někteří „Romové“ totiž výraz „Rom“ odmítají. Tamtéž, str. 17.

Říčan říká, že za Roma by měl být považován ten, kdo se k romství hlásí. V podstatě se tedy ztotožňuje s Moravcovou druhou definicí. I on ovšem ve své definici naráží na problém, že k romské národnosti se při sčítání lidu hlásí podstatně méně lidí, než kolik Romů zřejmě podle kvalifikovaných odhadů odborníků a romských aktivistů v České republice žije.²⁵ Zároveň ale upozorňuje na fakt, že je velmi problematické označovat za Roma někoho, kdo si to nepřeje.

Viktor Sekyt odlišuje romství de jure a de facto. Jako Romy de jure chápe Romy, kteří se hlásí k romské národnostní menšině a jsou tak podle zákonů České republiky považováni za Romy. Jako Romy de facto pak označuje nejen tuto zákonem vymezenou skupinu, ale Romy jako nositele romství, kteří se třeba k romské národnosti nehlásí, ale jsou za Romy považováni romskou komunitou nebo majoritní populací. Romství potom definuje jako „vlastnost nositele romské kultury v tom nejširším slova smyslu“.²⁶ Toto romství dítě získává již narozením do romské rodiny a společnosti a socializací v tomto prostředí. Sekyt také zmiňuje, že o romství je možné přijít – třeba výchovou v dětském domově či jinak zapříčiněným dlouhodobým pobytem mimo romskou komunitu, např. i dobrovolnou asimilací s většinovou společností. Romství podle Sekyta člověk nemůže získat pouze tím, že by se k romské kultuře přihlásil, a tak např. i ženy z majoritní populace, které se do romské rodiny přivdají a přijmou její hodnoty a kultury, mohou toto romství získat pouze částečně. Sekytova definice je tedy postavena především na socializaci v rodině, která je odlišná od socializace dětí v majoritní společnosti. Za nepodstatné při určování toho, kdo je a není Rom, považuje Sekyt antropologický typ a romský jazyk, protože říká, že romština je na ústupu a mnoho Romů již dnes neovládá žádný z dialektů romštiny.

Roman Krištof se ve své definici od ostatních autorů odlišuje a používá k vyjádření charakteristiky „romství“ sérii strukturálních opozit ve skupině Gádžů (neromů) a ve skupině Romů, které na základě svých výzkumů v Maďarsku popsal britský akademik Michael Stewart.²⁷ Tato opozita se dotýkájí ekonomické, morální i sociální sféry a jsou následující:

²⁵ Říčan, Pavel: *S Romy žít budeme - jde o to jak*, Praha, 2000, str. 33.

²⁶ Sekyt, Viktor: Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor), in: Hirt, T., Jakoubek, M.: *Romové: Kulturologické etudy*, Plzeň, 2004, str. 191.

²⁷ Krištof, Roman: *Nezamýšlené důsledky podpory „romské integrace“*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*, Plzeň, 2006, str. 170.

Gádžo	Rom
- Místo formuje osobu	- Bez vztahu k místu
- Práce	- Kupčení
- Námaha	- Kecy/kupecké počty
- Poctivost/pečlivost	- Chytrost
- Výroba	- Přemísťování/točení zboží
- Autonomie skrze vyhnutí se směně	- Autonomie skrze vyhnutí se práci
- Světské konání	- Magie
- Šetrnost	- Utrácení
- Akumulace v rodině	- Bratrské sdílení
- Minulost zatěžuje žití	- Minulost není důležitá

Většina výše zmíněných autorů se pohybuje v kategoriích připsaného versus jedincem deklarovaného a žitého romství, jak jsem již nastínila v úvodu kapitoly. Autoři se většinou shodují na tom, že majoritní společnost v České republice často označuje za Romy lidi, o kterých se prostě domnívá, že Romy jsou, aniž by zjišťovala, zda se tyto lidé také cítí být Romy. Je nutno říci, že tato zvnějšku připsaná definice romství je v České republice asi nejpoužívanější a prohlubuje podle mého názoru nedorozumění a nesprávnou generalizaci na kauzalitu Rom = sociálně vyloučený občan. Většina lidí z majoritní populace má totiž tendenci vidět pouze ty Romy, kteří žijí ve špatných podmínkách, nepracují či jinak naplňují charakteristiky sociálně vyloučených lidí.²⁸ Na tomto základě potom tíhnou k tomu, že za Romy považují právě a jen tyto lidi a ostatní Romy, které bychom jako Romy mohli označit na základě první či druhé výše uvedené definice romství, jako Romy nechápou.

Ovšem přesto, že se domnívám, že tento způsob definice romství je velmi nešťastný, je třeba brát tuto definici v úvahu, neboť je zakořeněna v myslích mnoha příslušníků majoritní populace a ovlivňuje tak jejich chování a přístup k Romům jako takový. Tato definice je tedy podle mého názoru relevantní, protože to, že ji majorita používá, ji dělá reálnou. Např. učitelky ani spolužáci se „romských“ dětí neptají ani na jejich sebeidentifikace, ani na jejich kulturu a jejich „romství“ tak vlastně určují intuitivně a nahodile bez přispění dětí samotných.

²⁸ Tato tendence je velmi často výrazně podpořená tím, jaký obraz Romů poskytují média.

Dále bych ráda uvedla, že existují i případy, kdy dochází k výraznému rozporu mezi jednotlivými definicemi romství – například lidé, hlásící se k romské kultuře sami sebe nemusejí považovat za Romy.

2.3. Romství a sociální vyloučení

Výše jsme si velmi obecně definovali, co je možné chápat pod slovem romství a kdo je jeho nositelem. V této kapitole bych ráda uvedla podrobnější charakteristiky romství, jak je uvádějí vybraní autoři, a spolu s těmito autory se zamyslela nad tím, zda se mohou „typické romské charakteristiky“, pokud vůbec nějaké existují, spolupodílet na sociálním vyloučení Romů v České republice.

Viktor Sekyt jako základní rysy a projevy romství uvádí následující:²⁹

- 1) specifické vnímání času – orientace na přítomnost (srov. s konceptem kultury chudoby)
- 2) velká vázanost na rodinu, intenzivní vztahy a vzájemné kontakty s příslušníky široké rodiny
- 3) výchova k rodinné solidaritě, potlačování soukromé iniciativy a individuálního rozvoje jedince

Podle Sekyta jsou právě tyto rysy v rozporu s charakteristikami, které jsou potřebné k získání úspěchu v majoritní společnosti. Romské rodiny nekladou důraz na vzdělávání³⁰, každou individuální snahu považují za podezřelou, protože může ohrozit rodinu. Romské děti také jdou do školy vybaveny jinými znalostmi a schopnostmi než děti z majoritní populace, což v mnoha případech předurčuje jejich neúspěch ve školském systému, který je provozován majoritou a tedy i majoritě a její kultuře ušit na míru. Nedostatečné vzdělání, na kterém se podle Sekyta podílí romství, ústí potom v neúspěšnost na trhu práce. V postavení Romů na trhu práce se kromě nedostatečného vzdělání a kvalifikace uplatňuje romství jako brzdicí faktor i jiným způsobem – když se bude jeden Rom snažit, plody jeho práce nebudou patřit jemu, nýbrž celé rodině. Pokud sežene kvalitní bydlení, je velmi pravděpodobné, že se do jeho bytu/domu nastěhuje někdo z příbuzenstva, kdo bude právě v bytové nouzi. Romové tedy nejsou motivováni podávat lepší výkony a snažit se zlepšit kvalitu svého života, protože tuší, že by o ni díky své rodině mohli zase brzo přijít. Chovají se tedy z určitého úhlu pohledu velmi racionálně.

²⁹ Sekyt, Viktor: *Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor)*, in: Hirt, T., Jakoubek, M.: *Romové: Kulturologické etudy*, Plzeň, 2004, str. 188-217.

³⁰ V tom smyslu, jak vzdělání chápe majorita – tedy jako důraz na školní úspěšnost.

Sekytovy závěry mohou být jistě v určité míře platné, sám Sekyt však upozorňuje na to, že tyto jeho poznatky není možné generalizovat na celou romskou populaci v České republice a že se týkají spíše Romů žijících v tradičních rodinách, kde mají hlavní slovo Romové starší padesáti let.

Moravec nemluví o romství, ale o tradiční kultuře. „Do této třídy a dimenze našeho porozumění zařadíme to, co lze interpretovat jako pozůstatek tradiční romské kultury, čímž v našem případě rozumíme především kulturu východoslovenských romských osad, protože právě tam sahají kořeny většiny Romů, kteří dnes v prostředí českých měst žijí.“³¹ Jako součást této tradiční kultury prezentuje Moravec například i fakt, že romští rodiče nepovažují vzdělání za natolik důležité, jako ho považují rodinče z majoritní společnosti, a proto nemotivují či nenutí své děti dosahovat školních úspěchů nebo pokračovat ve studiu po ukončení základního vzdělání.

Vedle tradiční kultury však na sociální vyloučení Romů působí i tzv. subkultura, která se vytvořila jako adaptace na podmínky, ve kterých Romové žijí, a její předávání se stalo součástí socializačního procesu jedince. Sociální vyloučení tak znovu vytváří sebe samo, protože děti, vyrůstající v sociálně vyloučené rodině, si osvojí vzorce chování, které jim umožňují přežít v sociálně vyloučeném prostředí, avšak brání jim v úniku z něj, protože tyto vzorce jsou odlišné od vzorců fungujících v majoritní společnosti.

Na sociální vyloučení Romů podle autora kromě tradiční kultury a subkultury působí i vnější vlivy jako jsou např. legislativa, sociální a bytová politika, postoje majority apod.

Pokud jde o „romskou mentalitu“ či „typické jednání“, Moravec se domnívá, že se jedná o velmi těžko uchopitelný a mlhavý koncept. Podle Moravce by vymezení „romské mentality“ stejně nepřineslo žádný užitek, politika může podle něj pracovat pouze s jednáním lidí a ne s mentalitou skupiny. Sociální programy tedy samozřejmě mohou (a měly by) vzít v úvahu normy, hodnoty a zvyky dané skupiny, na kterou jsou zacílené, a brát tak v úvahu subkulturu dané skupiny, podle Moravce ovšem nepotřebují nijak definovat mentalitu. Mezi Romy, jako ostatně mezi všemi lidmi, jsou samozřejmě lidé s abnormálními a deviantními osobnostními rysy, programy by ovšem neměly interpretovat a hodnotit, ale měly by poskytnout šanci ke změně a potom záleží už pouze na konkrétním jednotlivci, zda ji využije či nikoliv. „Někteří lidé budou mít z těchto programů prospěch, jiní ne. Vůči individuálním osobnostním rysům sociálně vyloučených se opatření sociální politiky budou chovat jako síto.

³¹ Moravec, Štěpán: *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 58.

(...) Je nutné počítat s tím, že některým sociálně vyloučeným (zdaleka ne jen Romům) bude i ten nejlepší pokus o pomoc k ničemu. Praktická politika se má snažit o to, aby každý člověk měl na vybranou, jak se svou výbavou pro život naloží.³²

Na tom, že až příliš mnoho romských dětí končí ve zvláštních školách s vyšší pravděpodobností než děti z majoritní populace, se shoduje naprostá většina autorů. O dalších důvodech, proč k tomu podle různých autorů dochází, se podrobněji zmíním v dalších kapitolách. Pro tuto chvíli postačí, když se zamyslíme nad tím, zda k tomu skutečně přispívá „romství“ nebo jestli vina leží spíše na straně majoritní společnosti, která romské děti diskriminuje a neumožňuje jim přístup ke vzdělání ve stejné míře, v jaké ho umožňuje dětem z majoritní populace. Nebo se nejedná ani o jednu z nabízených variant a problém spočívá v sociální situaci těchto romských dětí?

Tuto otázku samozřejmě není nijak lehké zodpovědět. Já se domnívám, že přestože mohou existovat jisté „romské charakteristiky“, je chybou na Romy svalovat vinu za jejich situaci a operovat přitom mlhavým pojmem „romství“. Dle mého názoru by se namísto hledání společného a typického mělo k Romům přistupovat jako k individualitám, kterými bezpochyby jsou, a jejich problémy řešit individuálně a konkrétně jako problémy konkrétních a jedinečných lidských bytostí, přičemž se zdá být užitečné zohlednit subkulturu, ve které tito jedinci žijí. Dle mého názoru by tento postup přispěl k deetnizaci tématu a byl by přínosnější cestou, než zkoumání „typických romských charakteristik“.

2.4. Deetnizace tématu

Již v předchozích kapitolách jsem se dotkla problému, že v České republice často dochází ke (zbytečné) etnizaci tématu sociálního vyloučení, které je chápáno jako problém (pouze) romské populace a jako problém, který neoddelitelně souvisí právě s romství jako takovým.

Většina autorů se shoduje, že etnizace tématu diskuzi o sociálním vyloučení nijak neprospívá a spíše je v této diskuzi retardačním prvkem či zavádí tuto diskuzi na scestí. Jak uvádím v předchozím textu, neznamená to, že by se tito badatelé domnívali, že romství a sociální exkluze spolu nijak nesouvisí³³, přesto se domnívají, že romství hraje v tématu sociální exkluze až druhotnou roli.

³² Tamtéž, str. 67.

³³ Někteří z těchto autorů dokonce označují romství jako znevýhodňující faktor, zvyšující riziko sociální exkluze.

Jako příklad uvádím názory Štěpána Moravce, který se tímto problémem ve svých pracích zabývá poměrně obsáhle a jehož názory jsou ve shodě s názory ostatních českých odborníků. Moravec tedy říká: „Podle našeho názoru problém sociálně vyloučených romských populací v České republice není užitečné chápat jako problém romského etnika. Jinými slovy, není užitečné ho chápat primárně z hlediska romské etnicity či romství sociálně vyloučených, jako problém soužití dvou skupin, „romské minority“ a „majority“.³⁴ Chápat sociální vyloučení jako „romský problém“ podle Moravce svádí k tomu, abychom na něj pohlíželi jako na něco, co se nás netýká a co si Romové musí nějak vyřešit sami. Moravec navrhuje pojmenovat problém sociálního vyloučení v České republice následovně: „Závažným celospolečenským problémem České republiky je existence třídy chudých lidí a rodin, žijících dlouhodobě v závislosti na státním systému sociální ochrany, v podmínkách špatného bydlení, často v rámci izolovaných chudinských enkláv, v izolaci od společenských institucí, které jsou k dispozici většině obyvatel země, a bez perspektivy zlepšení této situace. Velká část těchto lidí jsou Romové, což mnoha konkrétními a popsitelnými způsoby ovlivňuje jak jejich vlastní situaci a výhledy do budoucna, tak možnost veřejných institucí tuto situaci měnit.“³⁵

Moravec uvádí, že romství může do sociálního vyloučení vstupovat trojím způsobem:

- 1) Život Romů je, většinou negativně, ovlivněn tím, že je okolí za Romy považuje a připisuje jim určité charakteristiky a osobní vlastnosti, na základě kterých s nimi poté určitým způsobem jedná.³⁶
- 2) Na sociálním vyloučení se podílí typická subkultura, ovlivněná některými prvky tradiční kultury východoslovenských romských osad.
- 3) Sociálně vyloučení Romové chápou sami sebe jako Romy.

Shrneme-li tedy výše uvedené – sociální vyloučení není primárně „romské“, ovšem zcela jistě by nebylo užitečné tvářit se, že nevíme o tom, že mnoho sociálně vyloučených lidí jsou právě Romové. Jak jsem již uvedla v předchozím textu, sociálním vyloučením nejsou v České republice ohroženi pouze příslušníci romské populace, ale také např. handicapovaní lidé, migranti, lidé, kteří vypadli z podpůrné sítě své rodiny apod. Jejich sociální vyloučení má ale velmi pravděpodobně jiné příčiny než sociální vyloučení Romů. Nechci tedy tvrdit, že bychom měli zavírat oči před romstvím sociálně vyloučených Romů, pouze se přikláním

³⁴ Moravec, Štěpán: *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 23.

³⁵ Moravec, Štěpán: *Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 25.

³⁶ Tzn. jedná se v postatě o koncept sebenaplňujícího se prorocství – srov. výše.

k názoru Štěpána Moravce, který říká, že je nutné rozpoznat, ve kterých situacích hraje
romství roli a ve kterých ne, a podle toho od něj buď plně odhlédnout anebo ho zohlednit a
zamyslet se nad tím, jakou konkrétní roli v tomto případě hraje.³⁷

³⁷ Tamtéž, str. 27.

3. Dopad sociálního vyloučení

Sociální vyloučení je velmi komplexní fenomén a jako takový zasahuje do mnoha oblastí lidského života. Jednotliví autoři se snaží vymezit základní oblasti, které jsou sociálním vyloučením postiženy, což je velmi důležité k tomu, aby se celý problém poněkud zprůhlednil a aby mohly být vedeny konkrétní kroky usilující o zlepšení v jednotlivých oblastech. Je také nutné podotknout, že ne každý sociálně vyloučený jedinec či sociálně vyloučená komunita musí být postižen/postižena ve všech níže uvedených oblastech života. Někteří lidé například netrpí žádnou materiální nouzí, avšak pociťují kulturní vyloučení apod.

Jednu z nejdůležitějších a nejzákladnějších koncepcí, z které čerpá např. i Ivana Šimíková, uvádí sociolog Petr Mareš.³⁸ Podle něho se sociální vyloučení projevuje v následujících dimenzích:

- a) ekonomické vyloučení
- b) sociální vyloučení (v užším slova smyslu)
- c) politické vyloučení
- d) kulturní vyloučení
- e) vyloučení z bezpečí a vystavení vyšším rizikům ve smyslu environmentálních rizik
- f) vyloučení z mobility ve fyzickém prostoru
- g) vyloučení symbolické

Tohoto členění se přidržuje většina českých autorů, kteří ho pouze upravují a rozvádějí pro potřeby svých prací. Koncept založený na stejných kategoriích, avšak představený v konkrétnějších pojmech, uvádí např. Magdalena Kotýnková. Ta jako oblasti dopadu sociálního vyloučení jmenuje zaměstnání, bydlení, sociální ochranu, zdravotní péči a vzdělání a soustřeďuje se zejména na to, jaký dopad měla na skupiny ohrožené sociálním vyloučením revoluce a s ní související změna politického systému, které začala v České republice v roce 1989.

Co se týče zaměstnání, zdůrazňuje Kotýnková hlavně problém nezaměstnanosti. Nejvíce ohroženi nezaměstnaností jsou podle jejích slov absolventi, ženy s malými dětmi, lidé s nízkou kvalitací, zdravotně postižení a příslušníci etnických minorit. Když se podíváme na

³⁸ Šimíková, Ivana: *Konceptualizace výzkumu*, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol.: *Mechanismy sociálního vyloučení romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*, Brno, 2004, str. 13.

skupiny lidí ohrožené sociálním vyloučením³⁹, je patrné, že se jedná v podstatě o stejné skupiny obyvatel.

Získání kvalitního bydlení je v dnešní době velmi finančně náročné – lidem s dostatečnými příjmy je relativně dostupné, ohrožené skupiny obyvatel se však ocitají ve složité situaci, která může v extrémních případech vyústit až bezdomovectvím.

System sociální ochrany byl před rokem 1989 v České republice založen na plné zaměstnanosti, kromě plné zaměstnanosti byla obyvatelstvu zajišťována široká škála dotovaných základních potravin a služeb.⁴⁰ Důsledky, které s sebou přinesla změna politické situace v roce 1989, se dotkly především skupin osob, které chápeme jako skupiny ohrožené sociálním vyloučením. Ze státu byla odpovědnost přenesena na jedince. Kotýnková dále dodává: „Jednotlivec, na něhož bylo přeneseno individuální riziko, je odkázán na svoji schopnost obstát na trhu práce a na povinné pojištění pro případ ztráty zaměstnání. Podpory v nezaměstnanosti jsou však limitovány svou výší a dobou, po kterou jsou vypláceny. Dlouhodobě nezaměstnaní mají nárok pouze na dávky sociální potřeby do výše životního minima (tj. oficiální hranice bídy). Jednotlivec nebo rodina, která žije dlouhodobě na dávkách sociální potřeby, čelí následujícím problémům: nemohou si pořizovat předměty dlouhodobé spotřeby, svým dětem potřebný vzdělávací program apod.“⁴¹

Ve vzdělávání dopadlo na chudší skupiny obyvatel především zrušení dotací na stravování, učebnice, mimoškolní zájmové aktivity apod., dále podle Kotýnkové také fakt, že se objevilo velké množství soukromých středních a vysokých škol, které jsou pro ekonomicky slabší skupiny obyvatel finančně nedostupné. Podobně ve zdravotnictví se od plného hrazení státem přechází ke spoluúčasti pacienta.

Kotýnková se tedy více než Mareš soustřeďuje na ekonomickou stránku věci, kterou dále rozpracovává a od které odvíjí ostatní oblasti, Mareš se kromě toho pohybuje i v méně hmatatelné rovině symbolického, kulturního a politického vyloučení.

Mne bude v mé práci zajímat především vyloučení sociální, kulturní a symbolické, níže bych se proto ráda soustředila hlavně na problematiku bydlení, vzdělávání a trávení volného času. Nemohu se ovšem vyhnout ani postavení Romů na trhu práce, protože právě toho ekonomické vyloučení se výraznou měrou podílí na chudobě, která má potom závažné

³⁹ Srov. Kapitola 2.

⁴⁰ Např. dotované bydlení.

⁴¹ Kotýnková, Magdalena: *Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti*, Sociální studia 5/2000, Brno, str. 97.

následky pro život celé rodiny a úzce souvisí s ostatními (mnou zkoumanými) dimenzemi sociálního vyloučení.

Jsem si vědoma toho, že všechny dimenze sociálního vyloučení jsou navzájem propojené, avšak přesto bych se chtěla podrobněji zabývat pouze některými z nich. Toto mé rozhodnutí je vedeno především tím, že cílem mé bakalářské práce je zmapovat, jak si romské děti ze sociálně vyloučených rodin uvědomují či neuvědomují své sociální vyloučení a jak jej reflektují. Rozhovory s těmito dětmi byly vedeny na témata jim blízká⁴², proto se některé dimenze sociálního vyloučení⁴³ v rozhovorech a tedy ani ve výzkumu vůbec neobjevují. Jsem si vědoma toho, že i tak mohou mít tyto dimenze na život dětí určitý vliv (např. prostřednictvím jejich rodičů), přesto jsem se rozhodla se těmito tématy blíže nezabývat, aby se práce nerozrostla do neúnosných rozměrů a čtenář nebyl zahlcen podrobnostmi o tématech, která nejsou dle mého názoru k porozumění mnou probíraného tématu nutné.

⁴² Tj. rodina, škola, kamarádi, volný čas apod.

⁴³ Např. politické vyloučení, vyloučení z bezpečí.

4. Dopady sociálního vyloučení romských rodin v oblasti ekonomické, vzdělávání a trávení volného času

4.1. Sociálně vyloučení Romové a ekonomické dopady tohoto vyloučení

Ekonomické vyloučení je mnoha autory považováno za klíčový prvek celého komplexního problému sociálního vyloučení. Jedním z důvodů je zřejmě i skutečnost, že ekonomické vyloučení se nejvíce vztahuje k situaci chudoby, rozšířením jejíhož konceptu v podstatě koncept sociálního vyloučení vznikl.

Mnoho autorů se také shoduje, že na současné situaci má velký podíl změna ekonomické situace, která započala v České republice spolu se změnou situace politické v roce 1989. Karel A. Novák, ředitel Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, se domnívá, že pro lidi s žádnou nebo nízkou kvalifikací, mezi které většina Romů patří, je stále těžší uplatnit se na trhu práce. V současné době se tak podle něj mnoha Romům nevyplatí pracovat a to buď vůbec, nebo minimálně legálně. Tato situace má podle Nováka velmi neblahý vliv na generaci dospívající v těchto podmínkách, která logicky považuje práci na černo či život ze sociálních dávek za něco zcela samozřejmého a normálního. „Vrstva obyvatel s nízkými příjmy je předlužená. Žije v konzumní společnosti, jejíž zboží ji láká, ale nemůže si ho opatřit. Touží po symbolech začlenění do střední třídy – mobilních telefonech a značkovém zboží, prostě po tom, co reklamní šoty ukazují na televizních obrazovkách jako standard.

Kromě toho se i v těchto rodinách vyskytují neplánované výdaje – třeba na zajištění pohřbu. Kdo nemá dostatečný příjem, a tudíž ani možnost půjčit si peníze u důvěryhodných peněžních ústavů, využívá nabídek různých lichvářů nebo velmi nevýhodných rychlých půjček a postupně se dostává do dalších a dalších dluhů.“⁴⁴

Helena Bartáková vidí situaci v širších souvislostech a vychází z hypotézy, že znevýhodněné postavení Romů na trhu práce je klíčovým prvkem, který má vliv nejen na materiální deprivaci a následnou chudobu, ale má také komplexní sociální dopady, které mohou vyústit v sociální exkluzi těchto Romů. Neparticipaci na trhu práce tedy tato autorka považuje za jeden z hlavních faktorů sociálního vyloučení.

⁴⁴ Novák, Karel A.: *Kdo drží Černého Petra*, MF DNES, 22.05.2007, Kam s nimi? - příloha - str. 01

Podle Bartákové má na dnešní situaci nezanedbatelný vliv bývalý komunistický režim a tehdejší politika. Před rokem 1989 musel pracovat každý, což přinášelo Romům jistotu, avšak nenutilo je to zvyšovat si kvalifikaci a vzdělávat se, protože bez ohledu na dosažené vzdělání mohl (musel) získat práci každý. Na nedostatečném vzdělávání se podepsala i praxe umisťování romských dětí do zvláštních škol, které se budu podrobněji věnovat v kapitole o vzdělávání.

Po roce 1989 se situace významně změnila. Nastal proces transformace, modernizace a technologické změny přispěly k potřebě zaměstnávat spíše kvalifikovanou než nekvalifikovanou pracovní sílu, na což doplatily nejnižší vrstvy obyvatelstva včetně Romů. Romové dnes nejsou na trhu práce dostatečně konkurenceschopní a mnoho z nich se tak potýká s dlouhodobou a opakovanou nezaměstnaností.

Bartáková poukazuje na fakt, že situace před rokem 1989 zabránila rovnoměrnému rozptylu Romů ve společenské a profesní struktuře společnosti. Ke stejnému závěru dochází např. i Tomáš Sirovátka, který dále říká: „Nejsou-li podmínky k účasti na trhu práce rovnoprávné, dochází k exkluzi na dvou sociálních úrovních: první z nich je vnucená a postupně i přijatá exkluze těch, kteří nemají šance na dobré příležitosti, zjevná ve formě jejich rezignace na tržní soutěž. Vedle toho dochází k odmítání většinové společnosti participovat na solidaritě s těmi, kteří na část ve společném systému „tržní hry“ rezignovali. Principy solidarity, občanství a demokracie jsou ohroženy.“⁴⁵

Faktory, které Bartáková chápe jako určující při postavení Romů na trhu práce jsou diskriminace ze strany majoritní společnosti, nízká vzdělanost, nedostatek přístupu k informacím a neschopnost je vyhodnotit (majoritou) žádoucím způsobem, dále skutečnost, že alternativa sociálních příjmů je v mnoha případech výhodnější než mzda. Tyto faktory označuje Bartáková za faktory, „jež jsou specificky spojené s romskou pracovní silou“.⁴⁶

Na tomto místě bych si dovolila nesouhlasit a jsem toho názoru, že jde opět o zbytečnou etnizaci problému, která zatemňuje a zamlžuje situaci – nevidím důvod, proč by například nízká úroveň vzdělanosti měla být považována za specificky Romskou. Já osobně bych některé tyto faktory chápala spíše jako faktory spojené se situací sociálního vyloučení, ve kterém tito lidé žijí.

⁴⁵ Sirovátka, Tomáš: *Politika pracovního trhu a sociální inkluze*, Sociální studia 9/2003, Brno, str. 93.

⁴⁶ Bartáková, Helena: *Příslušníci romských komunit na trhu práce v perspektivě marginalizace a sociální exkluze*, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol: *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*, Brno, 2004, str. 41.

Jak vysoká je míra nezaměstnanosti v romské populaci je velmi složité přesně určit. Bartáková uvádí, že standardně se k určení míry nezaměstnanosti používá ILO definice nezaměstnanosti: „Nezaměstnaný je ten, kdo je jako nezaměstnaný registrovaný (v našem případě na úřadu práce), přičemž aktivně hledá zaměstnání a je ochoten a schopen zaměstnání okamžitě přijmout.“⁴⁷ Použití této definice znesnadňuje hned několik skutečností – mnoho nezaměstnaných Romů se z různých důvodů nikde neregistruje⁴⁸ nebo se naopak na úřadech registrují a přitom pracují načerno. Dalším problémem je, že mnoho Romů by rádo pracovalo, ale výše sociálních dávek a nízká mzda, kterou mohou jako nekvalifikovaní pracovníci získat, je k nástupu do zaměstnání nijak nemotivuje – zpochybněna je tedy i ta část definice, která mluví o ochotě okamžitě přijmout nabízené zaměstnání.

Největším problémem romské populace je tedy podle Bartákové dlouhodobá⁴⁹ a opakovaná nezaměstnanost, jejímiž následky jsou materiální chudoba a rezignace romských pracovníků na aktivní snahu o zlepšení životních podmínek. Ekonomické vyloučení má tedy následky materiální, sociální i psychické. Materiální deprivace vede k chudobě, která následně nevytváří podmínky pro rozvoj lidského kapitálu, způsobuje omezený přístup ke vzdělávacím institucím a zapřičiňuje špatné bytové podmínky. „Blokované příležitosti v přístupu ke vzdělávání vedou k reprodukci již existujících nevýhod v přístupu na trh práce, či je dokonce posilují. Vytváří se tak cyklus sociální exkluze.“⁵⁰

Obdobně Jakub Steiner se ve své práci⁵¹ soustřeďuje na hlavní socioekonomické faktory, které podle jeho názoru hrají v sociálním vyloučení Romů nejvýraznější roli, přičemž se zcela vyhýbá kategorii etnicity a situaci vysvětluje např. pomocí racionálního chování jedince apod. Tento postup velmi pozitivně oceňuje např. Marek Jakoubek, který zdůrazňuje, jak problematické může etnizování problému sociálního vyloučení být.⁵²

Steiner říká, že Romové nevyužívají postupy a instituce moderní společnosti v takové míře jako příslušníci střední třídy majoritní populace a uchylují se spíše k tradičním postupům, z nichž Steiner vyzdvihuje hlavně velkou rodinnou síť. Romové podle Steinera

⁴⁷ Bartáková, Helena: *Příslušníci romských komunit na trhu práce v perspektivě marginalizace a sociální exkluze*, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol.: *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*, Brno, 2004, str. 33.

⁴⁸ Většinou nevěří, že jim to pomůže najít práci.

⁴⁹ Dlouhodobá nezaměstnanost je v českém prostředí obvykle chápána jako nezaměstnanost delší než šest měsíců.

⁵⁰ Tamtéž, str. 52.

⁵¹ Steiner, Jakub: *Ekonomie sociálního vyloučení*, in: Hirt, T, Jakoubek, M: *Romové: Kulturologické etudy*, Plzeň, 2004, str. 218-229.

⁵² Jakoubek, Marek: *Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba „Romů“ má povahu Janusovy tváře*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*, Plzeň, 2006, str. 288-322

chápu, že tato strategie, zahrnující např. společné vlastnictví, je pro ně nevýhodná, ale nemohou se jí díky své chudobě jen tak vzdát. Společné vlastnictví přináší mnoho problémů, mimo jiné nemotivuje lidi, aby pracovali⁵³. Chudoba tedy vzniká díky velkým rodinným sítím, které Romové ale nemohou opustit, protože jsou chudí. Dostávají se do bludného kruhu, ze kterého lze jen velmi těžko vystoupit.

Chudí lidé obecně jsou zároveň netrpělivější než příslušníci střední třídy. Trpělivost a odkládání požitků stojí velké úsilí, a pokud lidé nevěří tomu, že je v budoucnosti čeká něco pozitivního, nebudou se zbytečně namáhat a odkládat své požitky, když si nejsou jisti výsledkem.⁵⁴

Na chudobě mnoha příslušníků romské populace se podle Steinera spolupodílí také malá vymahatelnost práva⁵⁵, špatně nastavený systém sociální péče⁵⁶, nedostatečný přístup ke vzdělávání apod. To vše drží Romy v nevyhovujících, neformálních sítích. „Hlavní myšlenkou tohoto článku je, že sociálně vyloučení Romové jsou lidé inteligentní, stejně jako všichni ostatní, a jsou schopni se přizpůsobit měnícím se podmínkám.“⁵⁷ Např. fakt, že mnoho Romů za stávajících podmínek nepracuje, je výsledkem spíše jejich přizpůsobivosti než nepřizpůsobivosti. Podle Steinera by tedy k řešení problému přispělo, kdyby se stát snažil změnit stávající podmínky vhodnou politikou v otázkách zaměstnanosti, diskriminace, sociálního zabezpečení apod.

4.2. Sociálně vyloučení Romové a vzdělávání

Vyloučení ze vzdělávání má dle mého názoru více než ostatní oblasti sociálního vyloučení dvojí povahu – je zároveň příčinou i důsledkem sociálního vyloučení romské populace v České republice. Podle Ladislava Touška je „hlavním indikátorem kulturního vyloučení úroveň vzdělání, resp. omezení přístupu k němu. Vzdělání je dlouhodobou investicí, která vyžaduje značné náklady, jež si ekonomicky vyloučení stěží mohou dovolit.“⁵⁸ Romové, postižení kulturním či ekonomickým vyloučením, mají tedy obtížnější přístup ke

⁵³ Srov. Sekyt.

⁵⁴ Srov. kultura chudoby.

⁵⁵ Romové nedůvěřují formálním prostředkům a uchylují se k neformálním, které však nepřinášejí efektivní alokaci zdrojů.

⁵⁶ Finančně výhodnější je v současném systému nepracovat.

⁵⁷ Steiner, Jakub: *Ekonomie sociálního vyloučení*, in: Jakoubek, M., Hirt, T.: Romové: Kulturologické etudy, Plzeň, 2004, str. 229.

⁵⁸ Jakoubek, Marek: *Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba „Romů“ má povahu Janusovy tváře*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 313.

vzdělání než členové majoritní populace a nedostatečné vzdělání a nízká kvalifikace dále prohlubují sociální exkluzi jich samých a celých jejich rodin.

Sociálně vyloučené romské děti jsou často vyřazeny z „normálního“ vzdělání na základních školách a jsou umisťovány do zvláštních škol.⁵⁹ Tato situace přispívá nejen k jejich nedostatečnému formálnímu vzdělání, ale také k tzv. funkční negramotnosti. Tento termín charakterizovali např. Lukáš Radostný a Michal Růžička: „Většina obyvatel sociálně vyloučených lokalit se potýká s tzv. funkční negramotností. To znamená, že pouze s obtížemi jsou schopni chápat pravidla života v majoritní společnosti a ztotožnit se s nimi. V rámci sociálně vyloučené lokality však ničím takovým netrpí. Ve vztazích a pravidlech, kterými se život v této lokalitě řídí, se orientují bez problémů.“⁶⁰ Podle mého názoru odsouvání romských dětí do zvláštních škol napomáhá vzniku této funkční negramotnosti. Děti v podstatě netráví žádný čas v majoritní společnosti, nemají tedy možnost zjistit, jaká pravidla zde platí a osvojit si návyky a strategie vhodné pro život v této společnosti. Naproti tomu si osvojují pravidla života poznamenaného sociálním vyloučením komunity a tato pravidla jim potom znesnadňují adaptaci v majoritní společnosti a vedou k jejich dalšímu vylučování z ní.

K tomuto názoru se přiklání i Radostný s Růžičkou, kteří tvrdí, že etnizace školství vede k prohlubování a upevňování sociální exkluze a dále dodávají, že nejenže se děti ze sociálně vyloučeného prostředí téměř nesetkají se členy majority, ale stejně tak se majorita nesetká s těmito sociálně vyloučenými dětmi, resp. lidmi, a přesto je v rukou majoritní populace o těchto lidech do značné míry rozhodovat. Členové majoritní populace potom získávají informace o sociálně vyloučených Romech a jejich situaci buď z doslechu, nebo velkou roli hraje mediálně vytvořený obraz těchto lidí, popř. lokalit, ve kterých žijí.⁶¹ Obraz majority o situaci sociálně vyloučených Romů je tedy v mnoha případech neúplný a značně zkreslený.

⁵⁹ Přestože pojem zvláštní škola už dnes oficiálně neexistuje a byl nahrazen jinými pojmy jako „speciální škola“, „škola pro děti s více vadami“, „praktická škola“ apod., pro účely této práce bych ráda používala zaběhnutý a všem srozumitelný pojem „zvláštní škola“. Jméno se totiž v mnoha případech změnilo, praxe však zůstává stejná a navíc pro potřeby této práce je stěžejní vymezení zvláštní škola X škola „nižšího řádu“ s nižšími požadavky a nižší úrovní výuky, kterou tedy ve své práci budu nazývat školou zvláštní. Podobně viz. Radostný, Lukáš, Růžička Michal: *Masokombinát Kladno: Výzkumná zpráva*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 272.

⁶⁰ Radostný, Lukáš, Růžička, Michal: *Masokombinát Kladno: Výzkumná zpráva*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 283.

⁶¹ Radostný, Lukáš, Růžička, Michal: *Terénní výzkum v hyperrealitě. Poznámky k mediální konstrukci sociálně vyloučené lokality*, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 201.

Je nesporné, že k vydělování romských dětí dochází často v dobré víře. Vznikají komunitní základní školy⁶² pro romské děti, speciální školy, určené pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí apod. Komunitní školy se vyznačují uvolněnější atmosférou, nabídkou volnočasových aktivit, šitých na míru romským dětem i jejich rodičům, romskými asistenty, zaměřením na jedince apod. V mnoha případech se těmto školám podaří vytvořit podporující prostředí pro ty romské děti, které by za jiných okolností skončily pravděpodobně ve zvláštní škole. Avšak přítomnost mnoha romských dětí odrazuje rodiče neromů a ti přestávají své děti do takových škol přihlašovat. Nejde nutně o xenofobní postoje, v mnoha případech jde pouze o obavu, že přítomnost mnoha romských žáků sníží úroveň a kvalitu výuky. Z komunitních škol se tak stávají „jednobarevné školy“, jejichž úroveň následně skutečně klesá a mnoho z nich se kvalitou dostává na úroveň zvláštních škol.⁶³

Někteří autoři⁶⁴ tyto školy hodnotí velmi kladně a poukazují na to, jakých výsledků zde děti dosahují. Mám ovšem za to, že přestože tyto projekty dosahují jistých dílčích úspěchů, jejich dlouhodobý přínos je diskutabilní, protože vedou od integrace k segregaci. Přesun romských dětí do zvláštních a komunitních škol dále napomáhá prohlubování problému, o kterém jsem se zmínila již výše, tedy faktu, že majorita se neseťká se sociálně vyloučenou minoritou, jejíž osud má následně z části ve svých rukou.

„Pro úspěšný boj se segregací ve školství je důležité si uvědomit, že tato segregace je ve velké míře dobrovolná. Pro romské rodiče je často těžké plně si uvědomit nízkou kvalitu výuky v komunitních školách. (...) Kromě nedostatku informací nemají romští rodiče ani děti dostatečnou motivaci k hledání lepších škol. Zatímco většina neromů má vzdělané známé s vysokými příjmy, Romové ne, a tak se jim nedostává přímé zkušenosti s výhodami vzdělání.“⁶⁵ Kateřina Hůlová a Jakub Steiner navrhuji doplnit motivaci Romů státními pobídkami, např. finančními odměnami pro rodiny s dětmi s dobrými školními výsledky.

Proč vlastně se tolik romských dětí dostane do zvláštních škol? Odborníci vedou diskuzi o tom, kdo vlastně způsobil, že až 70% romských žáků je po vyšetření

⁶² „Komunitní vzdělávání je proces, který zapojuje lidi bez rozdílů věku do života komunity tak, že uspokojuje jejich vzdělávací, sociální, kulturní nebo rekreační potřeby. Komunitou je v tomto případě myšlena společnost lidí, které spojuje region, ve kterém lidé bydlí a pracují. Komunitní školy jsou pak ty školy, které provozují vzdělávání za pomoci zapojení místní komunity do tohoto procesu. Výsledkem by mělo být obohacení výuky dětí, dospělých a v důsledku i celé komunity.“ Neumajer, Ondřej: *Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání?* <http://ondrej.neumajer.cz/>

⁶³ Hůlová, Kateřina, Steiner, Jakub: *Romové na trhu práce*, in: Jakoubek, M.- Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 95.

⁶⁴ např. Dobšíková, Eva: *Vzdělávání a volný čas romských dětí a mládeže*, in: Balvín, J. a kol: *Romové a volný čas*, Brno, 1997, str. 58-64.

⁶⁵ Hůlová, Kateřina, Steiner, Jakub: *Romové na trhu práce*, in: Jakoubek, M.- Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 96.

v pedagogickou-psychologické poradně doporučeno (a většinou následně i odesláno) do zvláštní školy. Někteří autoři viní testy, které jsou podle nich diskriminační, protože nijak nezohledňují sociokulturní prostředí, ze kterého dítě pochází.⁶⁶ Problém s testy začíná už ve vymezení pojmů. Zeman např. uvádí, že „problematická je už sama definice inteligence. Ta bývá psychology definována nejobecněji jako schopnost volit vhodné způsoby chování a přizpůsobovat se novým situacím. Přesně tak se však chová dospívající dívka žijící v sociálně vyloučené lokalitě, která se na úkor školy stará o své sourozence i o chod celé domácnosti. Ta přesto z dnes používaných testů může vyjít jako mentálně retardovaná. Vhodné způsoby chování, které si dívka ve své situaci musela osvojit, totiž klasické inteligenční testy změřit neumějí.“⁶⁷

Naproti tomu Tomáš Nikolai, koordinátor interkulturního vzdělávání společnosti Člověk v tísni, zastává názor, že problém není v diskriminačních testech, neboť se jedná o celosvětově platné texty. I když nepopírá, že texty nejsou „culture free“ a že se v nich zcela pochopitelně odráží mentalita a kultura společnosti, jejíž příslušníci je zkonstruovaly, problém vidí spíše v diskriminačním použití výsledků těchto testů.⁶⁸ Tyto testy se teoreticky mohou zaměnit za „culture relevant“ testy, poté ovšem ztratí svou výpovědní hodnotu, co se předpovědi školní úspěšnosti týče. Školský systém v České republice je totiž velmi výrazně ušit na míru majoritní společnosti a je vysoce ovlivněn její kulturou.

Dalším problémem testů je podle Nikolaie fakt, že měří pouze aktuální stav dítěte a ne jeho potenciál. „Romské děti v těchto testech selhávají z mnoha důvodů. Všechny se obvykle schovávají pod sociokulturní handicap. V praxi jsou takto označeny děti mentálně retardované, zanedbávané svými rodiči, děti s jazykovou bariérou, děti nemotivované k podávání jakéhokoli výkonu, děti, které mají problémy s vyplňováním testu, ale také ty, které jsou svou rodinou vychovávány jinak než děti majority a mají tedy rozvinuté jiné vlastnosti, jež se pomocí používaných testů neměří. Například mnohé romské děti, které jsou školsky (a testově) neúspěšné, projevují značnou míru inteligence v praktickém životě - musejí ovládat romštinu i češtinu, na dívky přechází starost o zajištění domácnosti...“⁶⁹

Česká společnost často zaměňuje sociální a psychické problémy za etnické. Proti tomu je nutné se ostře ohradit, protože po celém světě žijí lidé v ghettech a slumech a tito lidé jsou

⁶⁶ Zeman, Václav: *České školství segreguje romské děti...*, MF DNES, 22.11.2007, str. 09.

⁶⁷ Zeman, Václav: *České školství segreguje romské děti...*, MF DNES, 22.11.2007, str. 09.

⁶⁸ Nikolai, Tomáš: *Diskriminují psychologové romské děti?*, Psychologie DNES, 5/2008, Praha, str. 34-36.

⁶⁹ Tamtéž, str. 35.

nejrůznějšího etnického původu.⁷⁰ Romské děti bývají ve školách často učiteli nálepkovány a jejich problémy se připisují především jejich etnické příslušnosti namísto podmínkám, ve kterých žijí.⁷¹ Problémy školní úspěšnosti romských dětí se zcela jistě nevyřeší ze dne na den. Je třeba deetnizovat školství a bojovat proti segregaci. „Proti segregaci ve vzdělávání neexistuje jednoduchý recept. Nabízí se však několik cest – doučování v rodinách, podpora od asistentů pedagogů na školách, individuální školní plány, intenzivnější vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy a práce s dětmi z kulturně odlišného prostředí. Vedle toho je možné více postihovat nedocházení do školy, například krácením sociálních dávek rodinám, které tam svoje děti neposílají. K efektivnímu řešení je však zapotřebí spolupráce a zapojení všech zúčastněných.“⁷²

Pokud bych tedy měla rekapitulovat výše řečené, mnoho romských dětí se dostává do zvláštních škol. Částečně se tak děje z vůle rodičů, kteří třeba sami navštěvovali školu tohoto typu, neznají výhody vzdělávání a chtějí dítě umístit do kolektivu, který mu bude podle jejich názoru bližší. Částečně jsou tyto děti přerazovány do škol s nižší úrovní proto, že jsou v pedagogicko-psychologických poradnách posouzeny jako retardované, z velké míry neoprávněně. Je však třeba podotknout, že ne vždy je přerazení dítěte do zvláštní školy krokem špatným směrem. Zvláštní školy samozřejmě mají ve vzdělávacím systému svoje místo a děti, které nezvládají nároky běžných základních škol či navštěvují školy, které s nimi nejsou schopné pracovat, mohou ve zvláštní škole najít adekvátní alternativu. Ovšem i laikovi je na první pohled jasné, že v této situaci jistě není 70 % všech romských dětí.

Proti izolaci romských dětí je třeba bojovat, přestože to nebude rychlá a snadná bitva. Pokud budou romské děti dosahovat vyššího vzdělání a budou disponovat větší funkční gramotností, budou z toho bezpochyby profitovat nejen ony, ale celá společnost.

⁷⁰ Novák, Karel A.: *Kdo drží Černého Petra*, MF DNES, 22.05.2007, Kam s nimi? - příloha - str. 01.

⁷¹ Zeman, Václav: *České školy integraci příliš nefandí*, MF DNES, 22.5.2007, Kam s nimi? - příloha - str. 04.

⁷² Zeman, Václav: *České školství segreguje romské děti...*, MF DNES, 22.11.2007, str. 09.

III. Empirická část

1. Metody a zpracování výzkumu

Vzhledem k tomu, že se již několik let pohybuji v prostředí sociálně vyloučených romských rodin, rozhodla jsem se v rámci své bakalářské práce realizovat vlastní výzkum. Nebylo pro mě obtížné získat vhodné respondenty a chtěla jsem se ve své práci opřít o realitu, kterou znám.

Zvolila jsem kvalitativní výzkum. Cílem kvalitativního výzkumu je studium předem vybraného problému, získání co největšího množství informací o daném problému v konkrétní, úzce vymezené skupině zkoumaných jedinců. Jinými slovy tedy nalézt v dané skupině všechny vyskytující se jevy. Výstupem kvalitativního výzkumu jsou hypotézy a teorie formulované na základě výsledků tohoto výzkumu. Kvalitativní výzkum se tak podle mého názoru hodí pro prozkoumání mnou zvoleného výzkumného problému více než kvantitativní výzkum, který příliš zobecňuje a neumožňuje náhled do každodenní situace dětí ze sociálně vyloučených rodin.

Výzkum by měl ukázat, zda a jak si sociálně vyloučené romské děti uvědomují své sociální vyloučení a jak na ně v jejich každodenním životě doléhá a působí. Základním cílem mé bakalářské práce tedy je zmapovat na příkladu několika sociálně vyloučených romských rodin z pražského Smíchova a Karlína dopad tohoto sociálního vyloučení na životy dětí, vychovávaných v těchto rodinách a navštěvujících základní školu. Tento dopad chci zkoumat především v oblasti současného každodenního života, především s ohledem na vzdělávání a volný čas. Mým cílem je zjistit, jak samy tyto děti hodnotí svůj život, zda si uvědomují sociální vyloučení a jeho důsledky. Data získaná rozhovory jsou následně podkladem pro odpovědi na následující otázky: Za prvé zda má sociální vyloučení rodiny vliv na vzdělávání dítěte, za druhé zda má vliv také na jeho začlenění do společnosti vrstevníků z majoritní populace, za třetí promítá-li se do stanovování budoucích cílů ve vzdělávání a v běžném životě nějaká apatie, za čtvrté jak romské děti ze sociálně vyloučených rodin tráví svůj volný čas.

1.1. Příprava výzkumu

Jako místo výzkumu jsem si vybrala Prahu, konkrétně oblast Smíchova a Karlína. Tato volba nebyla náhodná, jde o oblasti, ve kterých v Praze působí společnost, v níž pracuji.

Z počátku jsem zvolila účelovou strategii výběru vzorku. Jde o děti z rodin spolupracujících s neziskovou organizací, ve které pracuji, a s jedním nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež, kde pracuje moje známá. Tyto rodiny organizaci důvěřují, s některými dětmi se znám osobně, s jinými ne, každopádně tím odpadá problém, jak se dostat do terénu a získat důvěru zkoumaných jedinců. Další rodiny jsem poté získala na doporučení rodin, které mi umožnily rozhovory se svými dětmi provést. Možná by bylo ideálnější použít teoretický výběr vzorku, vzhledem k omezeným časovým možnostem při přípravě bakalářské práce to však není možné – není zde možnost čekat na saturaci vzorku⁷³.

1.2. Použité metody a jejich obsahová a formální koncepce

Při přípravě vlastního výzkumu jsem se inspirovala především kurzem „Základy kvalitativního výzkumu – techniky sběru dat“ pod vedením Hedviky Novotné. Dále jsem se inspirovala metodami výzkumu a analýzy dat, které byly použity v jiných bakalářských pracích, psaných na podobné téma.⁷⁴ Získala jsem tak představu, jak má výzkum vypadat a mohla jsem se opřít o zkušenosti a poznatky jiných.

Jako hlavní metodu sběru dat jsem použila polostrukturované (neboli semistrukturované) rozhovory face to face.⁷⁵ Strukturovaný rozhovor jsem použít nechtěla, protože bych si tak uzavřela možnost dětem vysvětlit, co je otázkou míněno a dovést je doplňujícími otázkami k tomu, aby odpověděly skutečně na to, na co se ptám. Doplňující otázky se tedy v různých rozhovorech liší, doufám však, že jsem byla schopná dospět různými otázkami k popisu stejných prvků každodenní reality. Na rozhovor jsem tedy měla připraveny pouze okruhy otázek, kterých jsem se přidržovala. Další doplňující otázky vycházely z odpovědí dětí a byly konstruovány tak, aby pomohly dětem zpřesnit vyjádření jejich myšlenky a zároveň ponechaly prostor jejich vlastnímu způsobu vyjádření. Chtěla jsem se vyhnout uzavřeným otázkám, které by podle mého názoru výzkum zkreslily, protože by se

⁷³ Disman, Miroslav: *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Praha, 2005, str. 300.

⁷⁴ Např. Pospíšilová, Anna: *Multikulturalita očima dětí*, 2007, FHS UK. Vedoucí bakalářské práce Dana Bittnerová, Gubánová, Blanka: *Vztah rodiny a školy v moderní společnosti*, 2006, FHS UK. Vedoucí práce Gabriela Málková.

⁷⁵ Neboli také rozhovor s návodem, jak jej nazývá Hendl. Hendl, Jan: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha, 2005, str. 173-175.

v nich nijak neodrazilo, zda dítě rozumí otázce nebo zda prostě něco odpoví, aby si nepřipadalo hloupě.

Okruhy předem připravených témat-otázek jsem se snažila navrhnout na základě prostudované literatury tak, aby zmapovaly každodenní situaci sociálně vyloučených dětí s ohledem na proces vzdělávání a trávení volného času. Měly by ukázat, zda se sociálně vyloučené děti kamarádí a baví s dětmi z majoritní populace, jaké mají rodinné zázemí s ohledem na přípravu do školy a učení, zda jejich každodenní život nějak ovlivňuje jejich postoj ke vzdělávání a trávení volného času apod.

Výzkum jsem prováděla v Praze na Smíchově a v Karlíně, přímo v rodinách dotazovaných dětí, v přirozeném každodenním prostředí zkoumaných dětí. Několik rozhovorů probíhalo také ve výše zmíněném nízkoprahovém zařízení, i v tomto případě se však domnívám, že se jednalo o prostředí pro děti známé, přátelské a nestresující. Rozhovory probíhaly bez přítomnosti jiných osob (rodičů, sourozenců apod.). Výzkum byl krátkodobý s přihlédnutím k dlouhodobým zkušenostem, které jsem při více než dvouleté práci se sociálně znevýhodněnými dětmi získala. Tyto zkušenosti bude možné uplatnit v závěrečném hodnocení výsledků výzkumu.

Samozřejmostí je anonymita, která je zajištěna všem dětem, které se projektu zúčastnily. O této anonymitě byly všechny děti informovány ještě před začátkem rozhovoru. Při prezentaci výsledků výzkumu nejsou uvedena jména ani bydliště, pouze věk a pohlaví dítěte. Nakonec jsem se rozhodla nezveřejňovat ani celé přepisy rozhovorů, pouze uvádět relevantní citace k jednotlivým řešeným otázkám.

1.3. Realizace výzkumu a popis vzorku respondentů

Výzkum proběhl Praze, v měsících květen a červen 2008 v několika rodinách a v jednom nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Respondenti byli před začátkem rozhovoru seznámeni s účelem rozhovoru a s tématem výzkumu, samozřejmě úměrně svému věku. Mluvit např. s osmiletým dítětem a používat slova jako sociální exkluze by podle mého nebylo nijak přínosné. Děti byly také ujištěny o zachování anonymity.

Rozdíl mezi rozhovory v nízkoprahovém klubu a mezi rozhovory s dětmi v rodinách jsem zaznamenala pouze jeden – děti v nízkoprahovém zařízení měly možnost bavit se o tom, co zde probíhá, sdělovat si pocity a zážitky z právě proběhlého rozhovoru a na to konto jeden chlapec rozhovor odmítl, což jsem samozřejmě respektovala. Děti v rodinách tuto možnost konfrontace s jinými dětmi neměly a žádné z dětí rozhovor neodmítlo.

Děti byly zpočátku většinou zaražené, zřejmě je znervózňovala přítomnost diktafonu, a pokud mě předtím neznaly, tak i mojí osoby jakožto neznámého „Gádži“. Některé děti se vyptávaly, zda jsem ze „sociálky“. Postupně se však všechny děti rozmluvily a nebyl problém získat odpovědi na otázky. Naopak problém byl často s jednoduchými jednoslovnými odpověďmi, které bylo nutné rozvinout několika doplňujícími otázkami, aby získaly odpovídající výpovědní hodnotu. V některých případech jsem třeba odpověď na otázku získala, nepochopila jsem však, jak byla odpověď myšlená nebo byla odpověď formulována tak obecně, že neměla téměř žádnou výpovědní hodnotu.⁷⁶ V těchto případech bylo potom obtížné děti přimět, aby odpověď přeformulovaly a v některých případech se mi to bohužel vůbec nepodařilo.

1.4. Zpracování dat

Záznamy rozhovorů byly doslovně přepsány a následně analyzovány. Protože pro mě bylo problematické pořídit videozáznam, pořizovala jsem pouze audiozáznam, který jsem doplnila polními poznámkami, ve kterých jsem měla možnost zachytit to, co je vidět, ale není slyšet, tedy např. nervozitu dítěte, výraz obličeje, gesta a jiné neverbální projevy.

Přepisy i terénní poznámky jsem následně analyzovala pomocí otevřeného kódování a kategorizace.⁷⁷

„Výsledkem analýzy má být nějaký typ syntézy vyššího řádu, integrovaný obraz, který může být určitým souhrnem složité problematiky, popisem pravidelností a témat, identifikací fundamentální struktury, vyslovením podložených hypotéz, vymezením nového konceptu nebo zobrazením substantivní teorie.“⁷⁸

⁷⁶ - *Já nevím, jak vám to mam říct...*

- *Zkus to!*

- *(mlčí) No prostě... (smích)... prostě jsme takový divný...*

- *A jak se to projevuje?*

- *Já nevím...*

- *No tak musíš to vědět, když říkáš, že jste takový divný, tak čím jste divný?*

- *Prostě chodíme ven.*

- *No tak na tom není nic divnýho chodit ven...*

- *No jo... to je všechno asi...*

- *Tak já tomu teď nerozumím. Když jsi říkal, že jste divný, tak mě by zajímalo, proč si myslíš, že jste divný...*

- *Ne, tak nejsme divný... Rozhovor č. 6, chlapec, 12 let, 5. třída ZŠ.*

⁷⁷ Corbinová, Juliet, Strauss, Anselm: *Základy kvalitativního výzkumu*, Boskovice, 1999, str. 42-52.

⁷⁸ Hendl, Jan: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha, 2005, str. 269.

1.5. Hodnocení kvality výzkumu

Kvalitativní výzkum musí být otevřený a reflexivní, výzkumník si musí v každé fázi výzkumu uvědomovat, jak jeho působení může ovlivnit zkoumaný problém a zda nástroje, které k výzkumu používá, nemají přílišný vliv na sociální realitu a nepřetvářejí ji.

Miroslav Disman zdůrazňuje, že za validitu výzkumu je zodpovědný výzkumník. Hlavně je třeba si neustále připomínat, že výsledek kvalitativního výzkumu nelze generalizovat a vztáhnout na celou populaci. „Budete si muset stokrát denně připomínat, že vaše závěry neplatí pro obecný jev, řekněme politické participace, ale jen na vybrané politické aktivity lidí v Hořicích nebo v St. Helens, Oregon.“⁷⁹

Jde tedy o to důkladně prozkoumat velmi úzce zvolený výzkumný problém, získat co nejvíce informací o několika málo lidech na konkrétním místě (v mém případě o tom, jak a zda si 10 romských dětí z pražského Smíchova uvědomuje své sociální vyloučení). Výsledky tohoto výzkumu samozřejmě mohou pomoci pro výzkum a pochopení celého fenoménu (v mém případě sociálního vyloučení), jsou ovšem jen částí obrovské mozaiky a není možno je vztáhnout na větší skupinu (v mém případě např. všechny děti ze sociálně vyloučených rodin).

⁷⁹ Disman, Miroslav: *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Praha, 2005, str. 358.

2. Interpretace dat

Tato kapitola se zabývá interpretací dat, která byla sebrána v Praze, v květnu a červnu 2008 od vzorku deseti romských dětí ze sociálně vyloučených rodin. Jeden rozhovor byl z následného zpracovávání a interpretace vyřazen, protože se jednalo o krajní případ, který se velmi odchyloval od zbývajících devíti rozhovorů.⁸⁰

Podoba i obsah interpretace vychází ze základního cíle bakalářské práce a jsou tomuto cíli podřízeny. V rozhovorech je dle mého obsaženo mnohem více, z pochopitelných důvodů jsem se ovšem rozhodla interpretovat pouze oblasti, týkající se vzdělání, bydlení a trávení volného času. I tak se jedná o poměrně široké téma, interpretace je tedy rozdělena do několika základních podkapitol, z nichž první se zabývá především bydlením, následující dvě vzděláváním a poslední podkapitola způsobem trávení volného času.

V každém podkapitole je stručně shrnuto to nejdůležitější z odpovědí dětí k danému tématu, dále jsou vysloveny možné závěry, plynoucí z těchto odpovědí, které jsou dokresleny úryvky z rozhovorů. Úryvky, které jsou podle mého názoru stěžejní, může čtenář najít přímo v textu, další úryvky, dokreslující celkový dojem, jsou pak umístěny v poznámce pod čarou.

2. 1. Každodenní rodinný život a bydlení

Co se velikosti rodiny týče, pouze jedna dívka bydlí pouze s matkou a s otcem, sourozence má, ale nevlastní a v bytě s nimi nebydlí. V ostatních rodinách jsou nejméně dvě děti (čtyři rodiny), přičemž ve dvou z těchto rodin žije jeden, popř. dva prarodiče. Dále děti uváděly dva, tři či čtyři sourozence, v jednom případě již má sestra dotazovaného vlastní dítě, které žije s dotazovaným také v jedné domácnosti.

Z devíti dětí tři děti uvedly, že mají vlastní pokoj. Pravdivostí těchto informací si ovšem nejsem jistá, protože v některých rozhovorech se např. ukázalo, že dítě nejprve tvrdilo, že má pokoj se sestrou, následně však uvedlo, že s nimi v pokoji spí maminka a tatínek:

- *Dva pokoje. A máš teda vlastní pokojíček nebo ne?*
- *Máme já a Tereza dohromady.*
- *Máte dohromady pokojíček svůj, jo?! Tak a kde teda bydlí maminka, tatínek, babička*

⁸⁰ Dívka navštěvovala základní školu, sedmou třídu a na základě této informace byla do šetření zařazena. V průběhu rozhovoru však vyšlo najevo, že dívka už je šestnáct let, několik let prožila s rodiči v Anglii, proto je teď po návratu do Česka teprve v sedmé třídě ZŠ. Dívčin věk a zcela jiný životní styl, který se částečně odvíjel od tohoto věku, byly nakonec důvodem pro vyřazení rozhovoru z následné interpretace.

- *a děda?*
- *No my bydlíme dohromady.*
- *V jednom pokoji?*
- *Ne...*
- *No tak jak? Já to nevim, tak mi to musíš zkusit vysvětlit.*
- *V jednom bydlí babička a dědeček a v tom druhym já a Tereza a máma a táta.*
- *Tak už tomu rozumím. A kde se nejčastěji učíš, v kterým pokoji?*
- *V tom mojím.⁸¹*

Dále relevanci tvrzení o vlastním pokoji zpochybňuje fakt, že např. dívka, která řekla, že má vlastní pokoj, odpovídala velmi protichůdně, avšak všechny své výpovědi označovala za pravdivé. V tomto případě se domnívám, že dívenka měla velkou fantazii a do rozhovoru uváděla jak pravdivé, tak vysněné skutečnosti:

- *No paráda! A máte nějaký zvířátko třeba?*
- *Ne, ale budeme mít štěňátko a koťátko.*
- *Fakt? No tak to je paráda. Tak, a teď se zeptám, když jsi takhle šikovná, tak myslíš, že budeš umět popsát, jak vypadá váš byt?*
- *Dvě místnosti....*
- *No...*
- *Pak ještě k tomu je koupelna, k tomu je záchod vedle, pak vyjdeme ven, tak vedle domu máme ještě jeden dům a tam bydlí pes a kočička. Oba dohromady.*
- *Aha. A zeptám se, máš vlastní pokojíček anebo bydlíš s někým v pokojíčku?*
- *Já bydlím...já mám...já tam jsem sama s kočičkou.*
- *Sama s kočičkou?*
- *Jo.⁸²*

Většina mnou dotazovaných dětí tedy vlastní pokoj nemá, některé z nich sdílejí pokoj se sourozenci (1x), některé se sourozenci i rodiči (4x), některé s prarodiči (1x).

Nejvýrazněji v rozhovorech o bydlení zaznívá problém nedostatku místa. Děti většinou mluví o malém prostoru hned, jak se tématu bydlení dotkneme.⁸³ Nestěžují si, pouze konstatují, pokud jim ale nabízím hypotetickou možnost něco v bytě změnit nebo pokud mluvíme o tom, jaký byt by si přály, až budou dospělé, většina z nich uvádí, že velký byt. Zvláště chlapci, kteří bydlí v nejmenších bytech, mluví o tom, jak velký byt by chtěli, ovšem i

⁸¹ Rozhovor č. 8, dívka, 9 let, 3. třída ZŠ.

⁸² Rozhovor č. 5, dívka, 8 let, 2. třída. Z Tato dívka uvádí protichůdné informace i v jiných částech rozhovoru:
 - *No, nejradši přijdu domů, najím se, nasvačím se, pak se kouknu na televizi a pak jdu s kamarádka ven. A pak mám ještě doma kočičku. Teda pejska. A kočičku. Takovej je malinkej, kudrnatej, bílej ten pejsek.*
 - *A jak se jmenuje pejsek?*

- *Sára. Já už jsem ho prodala.*

⁸³ - *Hmm a co váš byt, jak vypadá?*

- *Malej. Rozhovor č. 4, 14 let, 7. třída.*

v jiných rozhovorech se objevuje odkaz na to, že v současném bytě není pro všechny dost místa:

- *Bysem chtěl mít tři plus jedna, a kuchyňskou linku a nějakou sedačku, televizi, playstation, a...už nic.*⁸⁴
- *Hmm a kdyby sis mohl vybrat a mohl bys cokoliv doma změnit, kdybys měl kouzelné proutek, máchnul bys s ním a bylo by to, co bys změnil?*
- *Všechno.*
- *Všechno? A jak by to pak vypadalo?*
- *Hezky.*
(...)
- *Tak a až teda budeš dospělý a budeš třeba tím kuchařem, jak bys si představoval svůj byt? Jak bys chtěl, aby vypadal?*
- *Tak dva plus jedna.*⁸⁵

- *Tak a když bys teda byla kosmetička a už bys byla dospělá a měla svůj vlastní byt, jak bys chtěla, aby vypadal?*
- *Hezky.*
- *Tak to nějak popiš, abych věděla, co si představuješ pod pojmem hezky.*
- *By tam byl bazén, aby to bylo velký, aby měl každé svůj pokojíček.*⁸⁶

- *Tak to je paráda. Tak a až budeš dospělá a budeš kadeřnice, jak by sis představovala svůj byt? Kdyby sis to mohla vymyslet úplně tak, jak bys chtěla...*
- *Bych chtěla mít vilu, aby tam bylo park, aby tam byly pět pokojů, velká koupelna, záchod, velká kuchyň...*⁸⁷

Děti tedy většinou neuváděly konkrétní věci, které by jim doma vadily. Občas se objevilo, že by chtěl někdo playstation, nový koberec či větší postel. Celkově ovšem děti reflektují nejčastěji právě malý životní prostor, na kterém žije mnohem více lidí, než tomu bývá u příslušníků majoritní populace. Podle mého názoru je tento nedostatek prostoru reflektován i přáním některých dětí mít zahradu.

⁸⁴ Rozhovor č. 9, chlapec, 11 let, 5. třída ZŠ.

⁸⁵ Rozhovor č. 4, chlapec, 14 let, 7. třída ZŠ.

⁸⁶ Rozhovor č. 8, dívka, 11 let, 5. třída ZŠ.

⁸⁷ Rozhovor č. 1, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ.

2. 2. Školní prostředí

Všechny mnou oslovené děti navštěvují základní školy, některé z nich základní školu komunitní či základní školu specializovanou na sociálně vyloučené děti. Oficiálně jde ve všech případech o základní školy, náplň učiva a jeho rozsah by tedy měly být podobné. V případě komunitní školy a školy zaměřené na sociálně slabší žáky je však úroveň učiva nepopsatelně nižší. Děti tento fakt nijak nereflektují, podle mého soudu ani nemohou, nemají totiž žádnou možnost srovnání a jejich rodiče často také ne. Pouze ve výjimečných případech mají rodiče pocit, že výuka je nedostatečná či že známky neodpovídají znalostem dítěte a aktivně usilují o přestup na jinou školu.⁸⁸

Pokud děti mluví o škole, nejvýrazněji z tohoto rozhovoru vystupuje postava třídní učitelky.⁸⁹ Pokud se jich na učitelku přímo zeptám, všechny děti odpoví, že je „hodná“ nebo „dobrá“. Když se dostaneme k otázce, jestli by chtěly ve škole něco změnit, pokud by měly tu možnost, změny v souvislosti s třídní učitelkou se objevují ve většině případů, ostatní odpovědi jsou nespecifické, většinou děti odpovídají, že „nic“ nebo „všechno“.

Odpovědi, co by děti ve škole změnily, lze rozdělit do dvou kategorií. V první podskupině odpovědí si děti přejí změnit samotnou osobu paní učitelky, přestože předtím prohlásily, že je „dobrá“.

- *Hmm a kdybys mohl něco změnit ve škole, co bys změnil?*
- *Učitelku.*
- *A jakou bys chtěl učitelku?*
- *Hodnou.*
- *Tahle není hodná? Vždyť jsi říkal, že je hodná...*
- *Jo...trošku... (smích)*
- *Trošku hodná (smích). Tak jaká by měla být ta učitelka, kterou bys chtěl?*
- *Hodná, aby nenadávala.⁹⁰*

- *Bych změnil aby tam byla nová učitelka, nový lavice, kompletně bych tam všechno změnil ve třídě.*
- *Jo?! Vždyť jsi říkal, že učitelka je hodná...*
- *No jako...*
- *Tak co?*
- *Změnil bych jí.*
- *Mohla by být lepší?*
- *No.*

⁸⁸ V případě dětí z mého výzkumu se toto týká dívky č. 2, která po roce na komunitní základní škole na žádost matky přestoupila na jinou základní školu.

⁸⁹ Všech devět dětí má třídní učitelku, nikdo třídního učitele.

⁹⁰ Rozhovor č. 3, chlapec, 13 let, 5. třída ZŠ.

- *A v čem by mohla bejt lepší?*
- *By nám nemusela dávat tolik úkoly, psaní a tak.*⁹¹

V další podskupině odpovědí by si potom děti přály takovou změnu, kterou by paní učitelku potěšily:

- *Aby Suchánek neutíkal a nezlobil pani učitelku.*⁹²
- *Co by to bylo? Bylo by to, aby se tam furt neprali.*
- *Kluci se perou? Nebo i holky?*
- *Kluci. Učitelka řekla, že to, že jsme, že jako ty kluci jsou jak holky z pavlačova nebo jak to řekla. Něco jako že se kluci perou místo holek. Taky si nadávaj*⁹³.
- *Změnila bysem stola...stole. Pak bych změnila počítač. A změnila bysem pani učitelky stůl.*
- *A jak bys to změnila?*
- *Pani učitelky stůl bysem dala doprostředka, protože ta tabule je tady (ukazuje) a pani učitelka je tady a pani učitelka se musí otáčet a chodit tam.*⁹⁴

Děti si celou školu ztotožňují v podstatě s osobou třídní učitelky. Ta je pro ně v celém vzdělávacím procesu jedním z nejdůležitějších činitelů. Zřejmě si neuvědomují, že učitelka je pouze v zástupném postavení. Myslí si, že kdyby chtěla, mohla by jim dávat méně úkolů, mohla by na základě svého rozhodnutí změnit dobu vyučování či probíranou látku. Děti si uvědomují, že pokud je učitelka v dobrém rozpoložení, je čas strávený ve třídě i pro ně samotné příjemnější a snesitelnější.⁹⁵

Děti volí dvě základní strategie jak dosáhnout toho, aby byla učitelka milejší – jedna skupina dětí by třídní učitelku vyměnila za milejší, druhá skupina by změnila okolní prostředí, aby učitelku potěšila a zlepšila jí náladu.⁹⁶

⁹¹ Rozhovor č. 6, chlapec, 12 let, 5. třída ZŠ.

⁹² Rozhovor č. 8, dívka, 9 let, 3. třída ZŠ.

⁹³ Rozhovor č. 7, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ.

⁹⁴ Rozhovor č. 5, dívka, 8 let, 2. třída ZŠ.

⁹⁵ - *A co pani učitelka, jaká je?*

- *Když jsme hodný my, tak je hodná, když jsme zlý, tak je taky zlá.* Rozhovor č. 9, 11 let, 5. třída ZŠ.

⁹⁶ V první skupině odpovědí jsou respondenti ve všech případech chlapci, ve druhé dívky. Jedná se ale o velmi malý vzorek dětí, může to být pouze náhodný jev bez relevantní výpovědní hodnoty. Ovšem je podle mého názoru dobré si toho povšimnout.

2.3. Následné vzdělávání a budoucí povolání

Děti, které mi poskytly rozhovory, byly poněkud zmatené otázkou „Jak dlouho musí v České republice děti chodit do školy?“ Většina dětí pro mě překvapivě odpověděla, že „jeden rok“ nebo nevěděla. Pouze tři děti odpověděly „správně“. Jedno dítě⁹⁷ uvedlo, že do 15 let a zbývající dvě děti⁹⁸, že devět let. Pokud neberu v úvahu nejstaršího dotazovaného, který odpověděl, že „jeden rok“, jsou tito dva chlapci⁹⁹ mezi dotazovanými dětmi nejstarší. Zřejmě proto již mají jasnější představu o tom, jak dlouho ještě budou muset chodit do školy, než mladší děti.

Přestože oslovené děti v podstatě neměly reálnou představu o délce povinné školní docházky, věděly naopak přesně, co následuje po jejím ukončení, tj. uvedly, že „vyučit se“, „střední“, „střední a potom vysoká“ apod. Pouze jedna dívka uvedla, že neví. S ohledem na situaci, že na řadu po sobě následujících otázek odpověděla „Nevím.“ se ovšem domnívám, že se spíše nesoustředila a nad otázkami nepřemýšlela.¹⁰⁰

Stejně tak ohledně budoucího povolání měly všechny děti jasno. Shodně si vybraly povolání, která vyžadují pouze učební obor. U chlapců dominoval automechanik, u dívek kosmetička. Dále děti uvedly tato povolání: autolakýrník, kuchař, kadeřnice, taxikářka. Je třeba říci, že ani u menších dětí, jež podle mého názoru ještě nejsou reálně schopné zhodnotit svoje možnosti ve vzdělávacím procesu, nezazněly odpovědi jako doktor, učitelka apod., časté u dětí z majoritní populace.¹⁰¹

Na mnou zkoumané děti působí především prostředí, ve kterém žijí. Děti z majority vidí kolem sebe své rodiče, známé svých rodičů či rodiče svých kamarádů a podle toho si vytvářejí rejstřík budoucích možných povolání. Zatímco romské děti ze sociálně vyloučeného prostředí nemají v bezprostředním okolí možnost vidět povolání s vysokým

⁹⁷ Rozhovor č. 6, chlapec, 12 let, 5. třída ZŠ.

⁹⁸ Rozhovory č. 1 a 3.

⁹⁹ Rozhovory č. 3 a 6.

¹⁰⁰ - *Tak jak dlouho musí chodit děti do školy, víš to?*

- *Ne.*

- *A víš, že jsou třeba různé druhy škol? Základka, a co je po základce?*

- *Nevím.*

- *Jak dlouho trvá základka?*

- *Nevím.*

- *A kdyby si chtěla jít po základce ještě na nějakou školu, víš, co by bylo po základce?*

- *Ne.* Rozhovor č. 2, dívka, 10 let, 2. třída ZŠ.

¹⁰¹ Podle výzkumu agentury Median, jehož respondenty byly jedenáctileté děti, jsou mezi dětmi nejžádanější tato povolání: učitelka, lékařka a zpěvačka mezi dívkami, fotbalista, řidič, policista, pilot či programátor mezi chlapci. Matějů, Petr, Švindřehová, Karolina: *Čím chtějí být děti? Učitelkami a fotbalisty*, <http://www.stratif.cz/index-eng.php?operation=display&id=110>.

socioekonomickým statutem a tak si prostě podle mého názoru „vybírají“ svoje budoucí povolání z jiného rejstříku než děti z majority.

Je zřejmé, že volba povolání je u dětí a dospívajících velmi ovlivňována okolím, ve kterém žijí, přičemž zejména vliv nukleární rodiny a dalších příbuzných na tuto volbu je nepopiratelný. Rodiče předávají svým dětem postoje k práci a k jednotlivým povoláním, jsou pro ně každodenními vzory, sdělují jim svá očekávání a představy o jejich profesní budoucnosti. Volba povolání je významně ovlivněna také socioekonomickým statutem rodiny, jejím kulturním kapitálem, vykonávaným povoláním a dosaženou úrovní vzdělání rodičů.¹⁰²

Velkou roli dle mého názoru hraje také fakt, že rodiče dětí jsou ve velké míře nezaměstnaní. Z mnou zpovídaných dětí pouze dvě děti uvedly, že pracují oba rodiče. Ostatní děti uvádějí, že pracuje pouze otec nebo že jsou oba rodiče nezaměstnaní. I v případě, že otec pracuje, dítě nemusí ani vědět, co dělá¹⁰³ a situace je v tomto případě podobná, jako nepracuje-li rodič vůbec – dítě totiž nezískává v rodiči pracovní vzor ani žádné informace o možném budoucím povolání.

I přes poměrně nízké cíle ve vzdělávání má většina dětí představu o tom, že je třeba k výkonu „vysněné profese“ získat nějaké vzdělání a v tomto smyslu také zaznívaly jejich odpovědi:

- *Jo, ja bysem chtěla bejt kosmetičkou.*
- *Kosmetičkou, jo?! A víš, co bys pro to musela udělat?*
- *Učit se.*¹⁰⁴

- *A co si myslíš, že pro to může udělat, aby ses teda mohla stát kosmetičkou?*
- *Bych se musela vyučit tu školu.*¹⁰⁵

- *Hmm. A co ty bys chtěl dělat, až vychodíš základku, víš to?*
- *Jo, kuchaře. Nebo autola...autolakýrníka.*
- *A víš, co bys pro to musel udělat?*

¹⁰²Hlad'o, Petr: *Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny: teoretická východiska a projekt disertační práce*, <http://www.vzdelavani.unas.cz/spec.pdf>

¹⁰³ - *Dobře. Ještě mi řekni, co dělá máma s tátou?*

- *Hmm...máma vaří a táta chodí do práce.*

- *A jako co pracuje?*

- *Nevím.*

- *Nevíš.*

- *On mi to neřek. Rozhovor č. 9, chlapec, 11 let, 5. třída ZŠ.*

¹⁰⁴ Rozhovor č. 8, dívka, 9 let, 3. třída ZŠ.

¹⁰⁵ Rozhovor č. 7, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ.

- *Nevim. Asi se vyučit, ne?!¹⁰⁶*

Na základě výše uvedených výňatků z rozhovorů jsem toho názoru, že funkční gramotnost dětí v oblasti současného i následného vzdělávání je poměrně dobrá. Děti se orientují v tom, jaké mají možnosti po absolvování povinné školní docházky. To, že žijí v sociálně vyloučených rodinách, ovlivňuje v tomto případě spíše motivaci ke studiu a stanovování budoucích cílů. Děti vědí, jaké školy by mohly navštěvovat, stanovují si však velmi nízké cíle a možnosti navštěvovat střední školu tak ve většině případů nevyužijí, přestože jim je tato možnost známá.

2. 4. Způsob trávení volného času a vrstevnické skupiny

Způsob trávení volného času mnou oslovených dětí se podle jejich odpovědí omezuje v podstatě na dvě varianty - buď jdou ven nebo jsou doma a hrají na počítači/playstationu nebo se dívají na televizi.¹⁰⁷ Do zájmového kroužku chodí pouze jedna dívka, která uvedla, že chodí na tancování.¹⁰⁸ Ostatní děti většinou tvrdí, že nemají zájem, že jim vyhovuje stávající situace. Děti, které jsem oslovila v NZDM samozřejmě uváděly, že chodí do klubu.

Pokud jdou děti ven, jdou většinou s ostatními dětmi z lokality, často s dětmi z jiných sociálně vyloučených rodin¹⁰⁹ či se svými příbuznými. Děti sice většinou shodně odpovídaly, že se ve škole baví i s bílými dětmi¹¹⁰, ale v odpovědi na otázku „S kým chodíš po škole ven?“ vesměs uváděly spíše romské kamarády, často příbuzné či děti známých.

- *Tak a zdá se ti, že se vy Romové bavíte jakoby spíš spolu a bílí taky spolu nebo je to jedno a bavíte se všichni spolu.*
- *Jedno. Úplně.*

¹⁰⁶ Rozhovor č. 4, chlapec, 14 let, 7. třída ZŠ.

¹⁰⁷ Počítač a playstation uváděli pouze chlapci, z dívek žádná.

¹⁰⁸ Rozhovor č. 5, dívka, 8 let, 2. třída ZŠ.

¹⁰⁹ Tento předpoklad je samozřejmě pouze domněnkou, kterou jsem nemohla nijak ověřit, jelikož jsem neměla možnost posoudit sociální situaci těchto kamarádů mých respondentů. Vycházím ovšem z toho, že se jedná o romské příbuzné či děti, které mí respondenti potkali venku na ulici ve vyloučené lokalitě, tedy pravděpodobně také o děti, postižené sociálním vyloučením.

¹¹⁰ Rozdělení bílý X Rom může znít v mnou pokládaných otázkách poněkud tvrdě, avšak děti samy tyto kategorie používají a odlišnost si dobře uvědomují. Na otázku, kolik je ve třídě romských dětí všechny děti až na jedno bez váhání odpověděly. Objevuje se i identifikace s „romskou skupinou“:

- *Tak a když jsme u té školy – víš, kolik je vás dětí ve třídě?*

- *Devět.*

- *Hmm, a víš kolik je z toho romskejch dětí?*

- *Ehm...tam je...tam je...**je nás** pět. Romských dětí.* Rozhovor č. 1, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ.

- *A víš kolik máte ve třídě Romčat?*

- ***Asi nás je**...von je napůl, takže jeden, dva, tři. Tři.* Rozhovor č. 7, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ.

- (...)
- *A když třeba... Chodíš třeba s nějakýma kamarádka ven?*
 - *Hmm...*
 - *A jsou to kamarádi ze školy anebo jiný kamarádi?*
 - *Jiný kamarádi.*
 - *A kde ses s nima seznámila?*
 - *Tady.*
 - *Tady v klubu? Takže chodíš s lidma z klubu nejradši?*
 - *Jo.*¹¹¹

 - *A co myslíš, baví se spíš romský děti víc spolu a ty bílí spolu, nebo je to jedno?*
 - *No, někdy se bavěj ty bílí děti s námi a my se bavíme třeba s nima. Se bavim třeba s Terezkou, s tou se bavim.*
 - *A když chodíš odpoledne ven, tak chodíš s romskýma kamarádka nebo s bílýma?*
 - *S bílýma nechodim.*
 - *Takže spíš s romskýma jo?'*
 - *Hmm. Ale mně je to úplně fuk, s kterýma chodim. Mám je ráda.*¹¹²

 - *Tak a s těmahle klukama se nejvíc kamarádíš ve škole nebo s nima chodíš třeba i po škole někam ven.*
 - *Ne, jenom ve škole.*¹¹³

 - *Ok, a když přijdeš domů a nemusíš se učit, co nejradši děláš?*
 - *Du ven.*
 - *A chodíš sám nebo s někym?*
 - *S klukama.*
 - *S klukama ze školy anebo s jinýma klukama?*
 - *S jinýma.*¹¹⁴
 - *Tak když jsi doma a nechodíš do družiny, co takhle odpoledne děláš, když přijdeš ze školy a máš čas?*
 - *(...) ve dvě nebo ve tři jdu s kamarádem ven. Vlastně není to můj kamarád, ale je to můj bratranec.*
 - *Chodí s váma ještě nějaký jiný děti nebo chodíte jenom spolu?*
 - *Tak někdy přijde můj bratranec Milan, ten velký, a tak si s ním hrajeme.*¹¹⁵

V odpovědích dětí byla také patrná snaha zalíbit se či odpovědět „správně“. Hlavně mladší děti a dívky na prvním místě uváděly, že když přijdou domů, tak si napíší úkoly a učí se.¹¹⁶ Realita je, alespoň co jsem měla možnost za několik let práce v tomto prostředí poznat, zcela jiná.

¹¹¹ Rozhovor č. 1, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ.

¹¹² Rozhovor č. 5, dívka, 8 let, 2. třída ZŠ.

¹¹³ Rozhovor č. 9, chlapec, 11 let, 5. třída ZŠ.

¹¹⁴ Rozhovor č. 6, chlapec, 12 let, 5. třída ZŠ.

¹¹⁵ Rozhovor č. 2, dívka, 10 let, 2. třída ZŠ.

Děti uvádějí i příklady, kdy se setkaly rasismem. Žádná otázka v rozhovoru nebyla na tento problém cílena, takže děti setkání s rasismem uváděly spontánně jako součást svého každodenního života.

Vzhledem k tomu, že volný čas tráví většinou ve společnosti jiných romských dětí či svých příbuzných, místem rasistických poznámek byla ve všech uvedených případech škola. Někdy rasistické chování pocházelo od spolužáků, někdy dokonce od učitelů.¹¹⁷ Přesto děti v rozhovorech nijak nereflektují, že by se díky těmto zkušenostem stranily bílých či k nim pociťovaly nějakou nenávist. Pokud si však mohou vybrat, většinou se s bílými ve svém volném čase nesebkávají. Otázkou v tomto případě zůstává, zda je to kvůli barvě pleti či kvůli odlišnému sociokulturnímu statutu. V některých případech totiž děti uvádějí, že se baví i s bílými dětmi z lokality. Dále jsou výpovědi dětí zcela jistě ovlivněny tím, že ve všech případech se jedná o děti, jejichž rodiče či jiní příbuzní spolupracují s nějakou neziskovou organizací či posílají své děti do NZDM, vedeného bílými příslušníky majority. Jsem přesvědčena o tom, že tento obraz bílého, který dětem a jejich rodinám pomáhá a jedná s nimi jako rovný s rovným, vyvažuje negativní zkušenosti dětí s rasismem a spoluvytváří přesvědčení, že ne všichni bílí jsou rasisti a zaujatí proti Romům, ale že jde spíše o osobní názory a činy jednotlivců.

Jinou otázkou v tomto případě může být, zda děti skutečně dobrovolně volí, s kým budou svůj volný čas trávit. Není možné, že ho tráví s jinými romskými dětmi proto, že bílé děti ho s nimi trávit nechtějí? Nebo proto, že si to nepřejí jejich rodiče? I v tomto případě se však jedná pouze o domněnky, které by bylo nutné potvrdit dalším rozšířením výzkumu.

¹¹⁶ - *Ze školy...Přijdu ze školy...ehmm...napíšu si úkoly a ...* Rozhovor č. 2, dívka, 10 let, 2. třída ZŠ

- *A teď se zeptám, když přijdeš ze školy, tak co děláš?*

- *Napíšu si úkoly a budu se učit.* Rozhovor č. 8, dívka, 9 let, 3. třída ZŠ.

¹¹⁷ - *Tak a ještě se zeptám...jasně...ještě se zeptám na tu školu. Jsou třeba nějaký učitelky nebo někdo, kdo tě štve nebo...nebo je zatím všechno docela v pohodě?*

- *Jedna mě tam štve, no.*

- *Hmm a proč?*

- *Protože je rasistka.*

- *A co dělá třeba?*

- *Nadává nám.* Rozhovor č. 4, chlapec, 14 let, 7. třída ZŠ.

- *Hmm. A s kým se nekamarádíš, kdo tě rozčiluje třeba? Je tam někdo takovej?*

- *Jeden kluk.*

- *A co dělá? Proč tě štve?*

- *Furt má takový narážky...*

- *Jaký narážky?*

- *Třebas že projdu kolem něj a on mi řekne, třebas já nevím, třebas mi řekne jako že jsem cikánka.*

- *Hmm a on je bílej?*

- *Jo.* Rozhovor č. 1, dívka 10 let, 4. třída ZŠ.

IV. Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda si romské děti ze sociálně vyloučených rodin uvědomují své sociální vyloučení a jak je případně reflektují. Za tímto účelem jsem provedla kvalitativní výzkum, hlavní použitou technikou byly polostrukturované rozhovory se sociálně vyloučenými dětmi na téma bydlení, vzdělávání a trávení volného času.

Z analýzy realizovaných rozhovorů vyplývá, že oslovené romské děti reflektují spíše dílčí dopady sociálního vyloučení, než že by si uvědomovaly jeho celkový dopad a následky, které je postihují. Pokud mluví o dopadech, uvádějí téměř vždy pouze materiální rovinu. Tyto děti si například plně uvědomují špatnou bytovou situaci svých rodin a většina z nich by si přála ji změnit k lepšímu, tedy zajistit rodině větší a kvalitnější bydlení, pokud by měly tu možnost. Nedostupnost kvalitního bydlení je přitom podle některých autorů jedním z hlavních oblastí dopadu sociální exkluze.

Co se týče školní docházky, z výsledků výzkumu vyplývá, že děti z celého vzdělávacího procesu vnímají nejvíce osobu třídní učitelky. Se spolužáky se baví, avšak v naprosté většině případů pouze ve škole. Je nutno podotknout, že tyto děti jsou – často v dobré víře – ve vzdělávacím procesu izolovány od dětí z majoritní populace. Dvě třetiny mnou dotazovaných dětí navštěvují buď komunitní školu nebo speciální školu pro děti ohrožené sociálním vyloučením. To je jeden z hlavních důvodů, proč děti nereflektují sociální vyloučení. Jsem toho názoru, že děti z mého výzkumného souboru nemají v podstatě žádný kontakt s majoritou a už vůbec ne s vrstevníky z této většinové populace. Chybí jim tak referenční skupina z majority. A tak děti poměřují svoji situaci pouze s ostatními lidmi ze sociálně vyloučeného prostředí a z tohoto poměrování nevystává žádný vážnější rozpor.

Tento fakt se v provedených rozhovorech ukazuje např. v oblasti trávení volného času, konkrétně v tom, zda děti navštěvují nějaké volnočasové kroužky. Většina dětí uvedla, že na žádné kroužky nechodí, následně však řekly, že jim to nevadí a že jim stávající způsob trávení volného času vyhovuje či minimálně stačí. Jsem přesvědčená, že je to z toho důvodu, že se děti pohybují v takovém prostředí, kde chodit na kroužky jednoduše není normou. Vrstevníci z jejich referenční skupiny jsou ve stejné situaci a mnou zkoumané děti tedy nemají pocit, že by „o něco příšly“.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že právě na trávení volného času se nejvýrazněji projevuje ono symbolické sociální vyloučení, které děti nijak nereflektují, nebo minimálně ho

nereflektují jako nějaký negativní dopad čehosi. Sociální vyloučení se tu projevuje na kontaktech v rámci volného času. Tyto kontakty opět logicky vyplývají z toho, že i v rámci školní docházky jsou tyto děti odděleny od majority a že jejich rodiče se stýkají většinou se svými příbuznými či jinými sociálně vyloučenými lidmi apod.

Spolu s některými autory, uvedenými v teoretické části, jsem na základě svého výzkumu přesvědčena, že tyto děti jsou již natolik vyloučeny ze společnosti, že své symbolické¹¹⁸ sociální vyloučení nijak nepocítují, což znamená, že je jim ve stávající situaci paradoxně „pocitově lépe“.

Na základě několikaleté osobní zkušenosti s prací se sociálně vyloučenými rodinami mohu konstatovat, že sociální vyloučení je problém, trvající a upevňující se již několik generací, a pokud se budeme chtít snažit o jeho odstranění, bude to trvat minimálně stejně dlouhou dobu. Navíc to bude cesta velmi problematická a bolestná nejen pro majoritu, ale i pro samotné sociálně vyloučené, protože budeme-li se snažit o integraci sociálně vyloučených do širší společnosti, dodáme jim novou referenční skupinu z majority a následné porovnávání může být velmi trpké. Věřím ovšem, že pokud toto těžké mezidobí společně přestojíme, bude to dnešním sociálně vyloučeným i nám ku prospěchu.

¹¹⁸ „Dochází však i k symbolické exkluzi, neboť sociální a kulturní identita jsou do značné míry identitami symbolickými. Členství v kolektivitě je symbolicky potvrzováno (podobnost) či odmítáno (odlišnost) a kolektivita je symbolicky konstruována a pomocí symbolů je i stvrzována. Symbolická exkluze je spojena se stigmatizací jedinců i sociálních skupin vnímaných jako odlišní, deviantní či cizí.“ Mareš, Petr: *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení*, Sociologický časopis, 3/2000, Praha, str. 287

Prameny a literatura:

Bartáková, Helena:

Příslušníci romských komunit na trhu práce v perspektivě marginalizace a sociální exkluze, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol: Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace, Brno, 2004, str. 25-65

Corbinová, Juliet, Strauss, Anselm:

Základy kvalitativního výzkumu, Boskovice, 1999

Disman, Miroslav:

Jak se vyrábí sociologická znalost, Praha, 2005

Dobšíková, Eva:

Vzdělávání a volný čas romských dětí a mládeže, in: Balvín, J. a kol: Romové a volný čas, Brno, 1997, str. 58-64

Gubánová, Blanka:

Vztah rodiny a školy v moderní společnosti, 2006, FHS UK. Vedoucí práce Gabriela Málková.

Hendl, Jan:

Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace, Praha, 2005

Hlad'o, Petr:

Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny: teoretická východiska a projekt disertační práce, <http://www.vzdelavani.unas.cz/spec.pdf>

Hůlová, Kateřina, Steiner, Jakub:

Romové na trhu práce, in: Jakoubek, M.- Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 91-135

Jakoubek, Marek:

Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba „Romů““ má povahu Janusovy tváře, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 322-400

Kotýnková, Magdalena:

Rozsah a průběh sociálního vyloučení v české společnosti, Sociální studia 5/2000, Brno, str. 93-103

Krištof, Roman:

Nezamýšlené důsledky podpory „romské integrace“, in: Jakoubek, M. – Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 165-180

Mann, Arne. B.:

Romský dějepis, Praha, 2006

Mareš, Petr:

Chudoba, magrinalizace, sociální vyloučení, Sociologický časopis, 3/2000, Praha, str. 285-297

Matějů, Petr, Švindrchová, Karolina:

Čím chtějí být děti? Učitelkami a fotbalisty,

<http://www.stratif.cz/index-eng.php?operation=display&id=110>

Moravec, Štěpán:

Nástin problému sociálního vyloučení romských populací,

<http://www.varianty.cz/download/doc/texts/5.pdf>

Moravec, Štěpán:

Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 11-69

Neumajer, Ondřej:

Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání? <http://ondrej.neumajer.cz/>

Nikolai, Tomáš:

Diskriminují psychologové romské děti?, Psychologie DNES, 5/2008, Praha, str. 34-36.

Novák, Karel A.:

Kdo drží Černého Petra?, MF DNES, 22.05.2007, Kam s nimi? - příloha - str. 01

Pospíšilová, Anna:

Multikulturalita očima dětí, 2007, FHS UK. Vedoucí bakalářské práce Dana Bittnerová.

Rabušic, Ladislav:

Koho Češi nechtějí?, Sociální studia 5/2000, Brno, str. 63-81

Radostný, Lukáš:

Faktory sociálního vyloučení,

<http://everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace/Radostny.pdf>

Radostný, Lukáš, Růžička Michal:

Masokombinát Kladno: Výzkumná zpráva, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 242-287

Radostný, Lukáš, Růžička, Michal:

Terénní výzkum v hyperrealitě. Poznámky k mediální konstrukci sociálně vyloučené lokality, in: Jakoubek, M.- Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 201-229

Říčan, Pavel:

S Romy žít budeme - jde o to jak, Praha, 2000

Sekyt, Viktor:

Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor), in: Hirt, T., Jakoubek, M.: Romové: Kulturologické etudy, Plzeň, 2004, str. 188-217

Sirovátka, Tomáš:

Politika pracovního trhu a sociální inkluze, Sociální studia 9/2003, Brno, str. 87-106

Steiner, Jakub:

Ekonomie sociálního vyloučení, in: Jakoubek, M., Hirt, T.: Romové: Kulturologické etudy, Plzeň, 2004, str. 218-229

Šimíková, Ivana:

Konceptualizace výzkumu, in: Šimíková, I., Vašečka I. a kol.: Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace, Brno, 2004, str. 11-23

Toušek, Ladislav:

Kultura chudoby, undeclass a sociální vyloučení, in: Jakoubek, M. - Hirt, T. (eds.): „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení, Plzeň, 2006, str. 288-321

Zeman, Václav:

České školství segreguje romské děti..., MF DNES, 22.11.2007, str. 09

Zeman, Václav:

České školy integraci příliš nefandí, MF DNES, 22.5.2007, Kam s nimi? - příloha - str. 04

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Schéma sociálního vyloučení

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru – Rozhovor č. 7

Příloha č. 1:

Schéma sociálního vyloučení



Zdroj: <http://www.clovekvtisni.cz/downloadpdf14.pdf>

Příloha č. 2:

Přepis rozhovoru č. 7, dívka, 10 let, 4. třída ZŠ

- *Tak, začneme něčím úplně jednoduchým. Jak se jmenuješ, kolik ti je let a do jaký chodíš třídy?*
- *Jmenuju se Kačka Nováková, je mi deset let a chodím do čtvrtý třídy.*
- *Výborně, šikulka. Teď mi řekni, s kým žiješ, jak vypadá tvoje rodina?*
- *Jako jak?*
- *S kým doma bydlíš?*
- *S tátou, s mámou, se segrou, s dědou, s bábou.*
- *Hmmm, a kolik je segře?*
- *Devět.*
- *Devět. Tak a uměla bys popsat, jak vypadá váš byt?*
- *No, máme pokoj, máme dva pokoje, kuchyň a...záchod.*
- *Šikulka. Tak a máš teda svůj pokoj nebo bydlíš s někým?*
- *Ne, my bydlíme s mámou a s tátou.*
- *Tak a když nemáš svůj pokoj, kde se učíš?*
- *V tom pokoji.*
- *A kde přesně, na jakým místě nejradši?*
- *V tom pokoji, jak máme stůl, tak tam.*
- *A v kterém pokoji máte stůl?*
- *V tom obývacím.*
- *V obývacím pokoji? Tam kde bydlíš s mamkou, s tatškou a se ségrou?*
- *Jo.*
- *A v druhým pokoji teda bydlí...*
- *Babička a děda.*
- *Babička a děda.*
- *Tak a když se učíš, tak se učíš sama, nebo ti někdo pomáhá?*
- *Máma, sama, někdy jak kdy.*
- *A co je lepší?*
- *Jako z matiky? Jako za předmět?*

- *Ne, já myslím, jestli se učíš radši sama nebo s někým.*
- *Asi s někým.*
- *A co se učíš ráda?*
- *Já nevím, asi tu, asi matiku.*
- *Jo, matika tě baví?*
- *Jo.*
- *To je bezvadný. Tak teď se zeptám na něco ze školy, jo? Víš kolik je vás dětí ve třídě?*
- *Bylo nás asi patnáct, dvě děti odstoupily, takže třináct je teďka dětí.*
- *A kde sedíš? V první lavici, nebo v poslední?*
- *Já sedím ve prostřed v druhé lavici.*
- *A s kým sedíš?*
- *S jednou kamarádkou.*
- *Tak, teď se zeptám, schválně jestli víš, jak dlouho musí chodit v Čechách děti do školy?*
- *Jako jak dlouho? Rok.*
- *A co potom dělaj, když přestanou chodit do školy, když už nemusí chodit do školy?*
- *Bud' se něco vyučej a nebo se nemusej učit.*
- *Bezva. Co bys chtěla dělat ty až doděláš školu?*
- *Kosmetičku.*
- *Aha a víš co je na to třeba?*
- *Hmm, ještě nevím, ale chtěla bych s to naučit.*
- *A co si myslíš, že pro to může udělat aby ses teda mohla stát kosmetičkou?*
- *Bych se musela vyučit tu školu.*
- *No, bezvadný. A teď mi ještě řekni, až budeš velká, když teda budeš kosmetička, jak by sis představovala svůj ideální byt? Kde bys chtěla bydlet?*
- *V Praze.*
- *V Praze. A jak by ten byt měl vypadat? Byl by velkej nebo malej...? V domečku nebo v paneláku?*
- *Tak akorát aby se tam vešli ty psi.*
- *Chtěla bys mít hodně psů?*
- *Jo.*
- *Jo? A víš už jaký?*
- *No, ty který budou takový hodný, co jsou takový roztomilý.*

- *A vy máte doma nějaký zvířátko?*
- *Ne, my jsme měli, ale ona umřela.*
- *A co jste měli?*
- *Psa. Ono ho přejelo auto.*
- *Aha, chudák. Tak ještě se vrátíme k tý škole. Jak ve škole vycházíš s paní učitelkou třídní?*
- *Dobře.*
- *Dobry, je hodná, nezlobí?*
- *Jo, je hodná.*
- *A co s ostatníma dětma?*
- *Taky.*
- *S kým se nejvíc kamarádíš?*
- *S tou kamarádkou, co sedí vedle mě.*
- *A je tam taky někdo, kdo tě štve, s kým se vůbec nebavíš?*
- *Jo, je to Kropáček.*
- *A čím tě štve?*
- *Von to, von provokuje, dělá takový hnusný zvuky „kvík kvík“, tak já se tomu směju.*
- *A víš kolik máte ve třídě Romčat?*
- *Romčat?*
- *No.*
- *Asi nás je...von je napůl, takže jeden, dva, tři. Tři.*
- *Tři Romčata. Tak a řekla bys, že se bavíte víc spolu nebo je to jedno?*
- *Je to úplně stejně.*
- *Je to úplně jedno.*
- *Jo, je to jedno.*
- *Tak, ještě se chci zeptat, chodíte se školou na nějaký akce?*
- *Někdy.*
- *A kam třeba? Do kina, do zoo nebo do divadla?*
- *V zoo jsme byli teďka.*
- *Dokázala bys vyjmenovat aspoň tři akce, kde jste teď byli v poslední době?*
- *No my jsme byly jenom na jedný, teď možná pojedeme na tu druhou, na tu... no na tu co je v tom Žid'áku, teď co tam bude.*
- *A minule jste teda byli v zoo.*

- *Hmm.*
- *A vzpomeneš si na něco ještě před tím?*
- *Ne.*
- *Ne?*
- *Ne. To jsme byli, jó, to jsme byli na tom, na výletě.*
- *A kde?*
- *Jak se to jenom jmenuje, já nevím, jak se to teď kon jmenuje. A teď zase pojedeme na výlet. Na školu v přírodě.*
- *Bezvadný. A jezdíš ráda na tyhle akce?*
- *Jo. Jó, už vím, kde jsme to byli. Na hyperaktivitě.*
- *Aha. Tak super. A chci se zeptat, co děláš po škole? Když přijdeš ze školy, tak co děláš?*
- *Napišu si úkoly.*
- *A potom?*
- *Potom půjdu ven nebo budu se koukat na televizi.*
- *A s kým chodíš ven, sama nebo s někým?*
- *S někým. S kamarádama.*
- *A s kterýma kamarádama? S kamarádama ze školy, nebo z baráku, nebo...?*
- *Ne, ze školy, to je ten jeden kluk, no a s kamarádama taky, takhle jako se svejma kamarádama.*
- *A chodíš na nějaký kroužky?*
- *Ne, já jsem chodila.*
- *A proč jsi přestala?*
- *Protože jsme se tam odtud' odstěhovali.*
- *Aha a jak dlouho bydlíte tady?*
- *Asi čtyři roky.*
- *Tak a chtěla bys tady začít chodit na něco?*
- *No, mně je to jedno.*
- *Jo, stačí to, chodit takhle s kamošema ven po škole?*
- *Jo.*
- *Tak, co dělá maminka s tátou?*
- *Máma, máma teď kon, máma chodila do práce, ale už nechodí. A táta, táta taky už nechodí. Takže jenom děda a bába.*

- *A co dělali, když chodili do práce, víš to?*
- *Máma dělala pokladní v Tesco a táta to, maloval.*
- *A babička s dědou dělají co?*
- *Děda, děda maloval s tátou. Takže děda je taky malíř. Bába teďkon dělá tu, jak s to jmenuje, bába má dvě práce.*
- *No, to je šikovná.*
- *Je. Je hospodářkou v tý hospodě a eště uklízí v kartouzský.*
- *Hmm, bezvadný. Ještě mi řekni o tom svým volným čase, co ráda děláš?*
- *Hmm, jak kdy, když se koukám na televizi, a nebo když jdu na zahradu a hraju si s míčem.*
- *A třeba i se segrou chodíte?*
- *Jo.*
- *A nebo radši s kámošem a se segrou ne?*
- *Se segrou i s kámošem, ona všude musí bejt.*
- *A máte teda nějakou partu která chodí vždycky spolu ven nebo je to různý?*
- *Je to různý.*
- *A řekni mi o nějakých těch lidech, co s nima chodíš ven. Třeba jak jsou starý, co dělaj, jak se jmenujou...*
- *Jeden s jmenuje Pavel, jemu je devět a jeden se jmenuje Míša, on se jmenuje Michal, je mu, teď mu bude jedenáct toho dvacátýho druhýho května, a Petr bude taky myslim deset jako mě, nebo jedenáct? Já už nevim. A tomu Davidovi je taky devět a tomu Martínkovi je šest.*
- *Takže jste všichni skoro stejně starý, kromě Martínka.*
- *To jo.*
- *A odkud se znáte?*
- *To je od mámy kamarádky.*
- *Tak to jo. A to jsou Romčata?*
- *Jo.*
- *Jo. A ještě se naposledy zeptám na něco ze školy. Kdybys mohla ve škole něco změnit, cokoliv, kdybys měla kouzelném proutek a nedomohla změnit. Co by to bylo?*
- *Co by to bylo? Bylo by to, aby se tam furt neprali.*
- *Kluci se perou? Nebo i holky?*

- *Kluci. Učitelka řekla, že to, že jsme, že jako ty kluci jsou jak holky z pavlačova nebo jak to řekla. Něco jako že se kluci perou místo holek. Taky si nadávají.*
- *Takže bys chtěla, aby se kluci přestali prát, aby byl klid ve třídě.*
- *No.*
- *Tak ti děkuju moc, jsi šikulka, moc jsi mi pomohla.*