

Funkce kulturních modelů ve vzdělávání

Dana Bittnerová, David Doubek, Markéta Levínská



Funkce kulturních modelů ve vzdělávání

*Dana Bittnerová, David Doubek,
Markéta Levínská
z Pražské skupiny školní etnografie*

Fakulta humanitních studií
Univerzity Karlovy v Praze
2014

Recenzovali:

PhDr. Renata Weinerová, CSc.

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

Monografie vznikla za podpory Grantové agentury České republiky na základě projektu *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. (GAČR reg. č. 406/08/0805).

Klíčová slova: vyloučené lokality, Romové, vzdělávání, školní etnografie, kognitivní antropologie

Vydala Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2014

Text je dostupný pod licencí Creative Commons 

ISBN 978-80-87398-61-6

*Děkujeme všem lidem,
kteří nám byli ochotní věnovat trochu svého času
a bavit se s námi.*

Obsah

PŘEDMLUVA	13
<i>Dana Bittnerová, David Doubek, Markéta Levínská</i>	
ÚVODEM	17
<i>David Doubek</i>	
TEORETICKÝ ÚVOD DO PROBLEMATIKY KULTURNÍCH MODELŮ V KONTEXTU VYLOUČENÝCH LOKALIT A ROMSKÉ KULTURY	21
<i>David Doubek</i>	
KULTURNÍ MODELY A OTÁZKA ROMSKÉ KULTURY	22
Úvodem	22
Vztah vyloučených lokalit a romské kultury	22
Romové jako kategorie	23
Lokalita jako kritérium	24
Pragmatické hledisko	24
Romové v praktickém kontextu	25
Kultura jako to, kvůli čemu píšeme etnografie	27
Musíme se tedy pojmu kultura zbavit?	28
Konkrétní pojetí kultury	28
Kultura v praxi	29
Distributivní pojetí kulturního významu	30
PROBLEMATICKÝ VZTAH MEZI „KULTUROU“ A INDIVIDUÁLNÍM ROZHODOVÁNÍM A JEDNÁNÍM	33
Kognitivní pojetí kulturního významu	33
Kultura jako soubor sdílených kognitivních map	34
Problém pana Demetera	35
KULTURNÍ MODELY A SCHEMATA	37
Kulturní modely jako alternativa kognitivních map	37
Schemata – co to znamená a jak to drží pohromadě	39
Internalizace	42
Motivační síla	45
Tematicita	48
POZNÁMKY K METODOLOGII	50
Rozmanitost pohledů jako metodologická strategie	50
VÝCHOZÍ HODNOTY KULTURNÍHO MODELU CIKÁNI	54

VŠEDNÍ DEN V ALFĚ	55
<i>Markéta Levínská</i>	
ÚVOD	56
MAPA KRAJE Z HLEDISKA VÝZKUMNÍKA	57
PRŮBĚH VÝZKUMU A VÝBĚR INFORMÁTORŮ	59
První rok – 2008	59
Druhý rok – 2009	61
Třetí rok – 2010	62
Nebezpečí přátelské atmosféry	62
EXKURS DO KRAJINY, JEJÍ HISTORIE A SLOŽENÍ OBYVATELSTVA ..	64
Zaměstnání	64
Demografická situace	66
Příchod Romů	70
Historie bydlení	78
Bytové domy a jejich proměna na ghetta	79
Příčiny vzniku ghett	89
KATASTROFA DŮVĚRY – DIALEKTIKA KONFLIKTU MEZI MAJORITOU A MINORITOU	91
<i>David Doubek</i>	
PRINCIPY KONFLIKTU MEZI MINORITOU A MAJORITOU	92
Tři roviny konfliktu	92
Absence kompetencí	93
Kulturní rozdíly v užívání těla	97
Distanciace	100
Distanciace a natírání na růžovo	102
Distanciace a institut rituální nečistoty	103
Distanciace a problém kulturní autenticity	106
Nečistota, sprostá slova a problém odcizené akulturace	106
KULTURNÍ MODELY V PRAXI KONFLIKTU	109
Romské judo a rizika kulturního modelu Cikáni jsou rozmazané děti ..	109
Paradox chráněného prostředí	115
Paradox privatizace	116
Paradox modelu „MY JSME RUKOJMÍ“	118

RODINA A VÝCHOVA – DISKURZ RODIČŮ A DĚTÍ 121

Dana Bittnerová

ÚVOD 122

Obraz výchovy v romské rodině z pohledu literatury 124

Diskurz o výchově 127

Kontexty diskurzu ve vyloučené lokalitě 128

VÝCHOVA V RODINĚ VE VYLOUČENÉ LOKALITĚ 133

Oblast vztahu rodiče a dítěte – rodič 133

Status rodiče 133

Povinnosti rodiče 136

Povinnosti širší rodiny 137

Rodičovská autorita 138

Oblast vztahu rodiče a dítěte – dítě 142

Primordiálnost vazeb 142

Dítě má překonat rodiče 144

Dítě je partner 145

Naplnit očekávání dítěte 147

Nerovné postavení dětí 148

Shrnutí 162

Obsahy a strategie výchovy uvnitř komunity 163

Genderově indiferentní obsahy 163

Chlapci 172

Dívky 177

Výchova chlapců versus výchova dívek 190

Kulturní změna 191

Socializace mimo rodinu 194

Diskontinuita školy 195

Ať si nedovoluje 197

Se svačinou do školy 199

Důvěra v socializaci v rámci vzdělávacího systému majority. 199

Linearita života a škola 204

Práce a škola 204

Mateřství a škola 206

ZÁVĚR 211

KULTURNÍ MODELY VE VZDĚLÁVÁNÍ 215

Markéta Levínská

SITUACE ROMSKÉ MINORITY V RÁMCI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY . 216

PRÁCE – TĚLO – DISCIPLÍNA	219
PROJÍT ZÁKLADNÍM VZDĚLÁNÍM	224
Jaká je historická zkušenost „našich lidí“ se školou?	226
PROJÍT ZÁKLADNÍ NEBO PRAKTICKOU ŠKOLOU?	227
Tempo	229
Učitel(ka)	230
Komunikace	232
Prostředí základní školy	233
Prostředí základní praktické školy	239
Hodnocení	243
Kamarádi a kamarádky	249
Klima	250
Respekt	250
UDRŽET SE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	251
Matky a děti	251
Matky a učitelé(ky)	253
Schema: PARŤAČKA	253
Schema: PŘÍSNÝ DOBRÁK	254
Komunikace	255
Další okolnosti	256
Které děti zůstávají na běžné základní škole?	257
ZÁVĚR	258
ZÁVĚREM	261
<i>Markéta Levínská</i>	
DOSLOV	269
<i>Markéta Levínská, Dana Bittnerová</i>	
LITERATURA	273
PŘÍLOHA	283
SEZNAM AKTÉRŮ	284
Minoritní skupina	285
Majoritní skupina	291
STRUČNÝ TERMINOLOGICKÝ PŘEHLED	294
RESUME	297
The Function of Cultural Models in Education	298

Předmluva

*Dana Bittnerová, David Doubek,
Markéta Levínská*

Knih *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* je završením tříletého projektu (2008–2010) „Funkce kulturních modelů ve vzdělávání“, který byl podporován Grantovou agenturou České republiky pod registračním číslem 406/08/0805. Jako badatelé v oblasti vzdělávání se hlásíme k Pražské skupině školní etnografie, která se opírá o teoretická východiska psychologie, pedagogické psychologie, kulturní antropologie a školní etnografie. Dovolíme si tvrdit, že členové Pražské skupiny školní etnografie patřili v devadesátých letech dvacátého století v českých zemích mezi průkopníky holistického přístupu k výzkumu v oblasti vzdělávání. Tento badatelský potenciál se promítá i v předkládané monografii.

Všichni tři autoři jsme antropologové, pracující dlouhodobě v oblasti školy a vzdělání. Vzdělání jakožto enkulturace je pro řadu antropologických škol klasickým tématem i terénem, jak z hlediska etnografického (rozmanité formy a cíle vzdělávání v různých kulturách), tak z hlediska teoretického (otázka kulturní změny a variace).

Antropologický přístup jsme v případě tohoto výzkumu zvolili z důvodů teoretických (kulturní konflikt jako konflikt dvou různých typů enkulturace), metodologických (domnívali jsme se na základě předešlých zkušeností, že pro porozumění vzdělávací situaci ve vyloučených lokalitách je nevhodné zaměřit se pouze na psychologické nebo pedagogické aspekty vzdělání samotného, protože bez širšího kontextu je jeho situace mnohdy nepochopitelná, a tudíž je holistický antropologický přístup nejprůpadnější) a oborových (Romové jsou již „klasickým“ tuzemským antropologickým tématem, a je možné proto navazovat na rozvinutou odbornou diskusi).

Členění publikace sleduje klasickou linku vědeckých prací. První kapitola **Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury** Davida Doubka seznamuje čtenáře s teoretickým konceptem, který tvoří rámec našich interpretací. Východiskem zde jsou kognitivisticky zaměřené antropologické teorie a s nimi spjatá kognitivní schemata. Zároveň kapitola obsahuje revizi a přehled možností, jak chápat vztah majoritní a minoritní kultury a postavení jedince v rámci vlastní kultury.

Kapitola Markéty Levínské **Všední den v Alfě** představuje metodologické ukotvení výzkumu. Jejím cílem je uvést čtenáře do kontextu výzkumu, pasportizovat region, kde sběr dat probíhal. Nejedná se o prostý popis, přibližuje spletitost vztahů, jejichž povaha je podmíněna historickým vývojem regionu, a to nejen z hlediska „velkých dějin“, ale i „mikroudálostí“, které ovlivňují všední den.

Třetí kapitola, kterou napsal David Doubek, **Katastrofa důvěry – dialektika konfliktu mezi majoritou a minoritou**, je zaměřena na problém distanciacie. Ta je jednou z hlavních charakteristik vztahu mezi majoritou a minoritou, která determinuje jejich pozici v rámci institucí společnosti, tedy i v rámci vzdělávacího systému. Soustředí se na paradoxy, které se v tomto vztahu objevují a na jejich interpretaci jednotlivými stranami.

Čtvrtá kapitola **Rodina a výchova – diskurz rodičů a dětí** Dany Bittnerové je zaměřena na otázku výchovy ve vyloučené lokalitě. Shrnuje dosavadní poznatky o výchově v romských rodinách a dále vyčerpávajícím způsobem mapuje a interpretuje emický pohled na výchovu, rodinu, společenské normy, důrazy a hodnoty našich aktérů. Vytváří tak kontext pro následující kapitolu.

Tou je pátá kapitola **Funkce kulturních modelů ve vzdělávání** Markéty Levínské, která zachycuje situaci české školy a postavení aktérů v jejím systému. Opět je zde kladen důraz na emický pohled romských informátorů. V kapitole **Závěrem** Markéta Levínská shrnuje výsledky všech kapitol a snaží se o interpretaci příčin selhávání ve školním vzdělávání obyvatel námi navštívených vyloučených lokalit. Tato interpretace je založena především na komparaci čtvrté a páté kapitoly.

Kapitoly **Úvodem** Davida Doubka a **Doslov** Markéty Levínské a Dany Bittnerové jsou příběhy, jejichž smyslem je čtenáře „vtáhnout“ do centra dění v námi zkoumaných lokalitách, do problémů, se kterými se aktéři potýkají.

Pro dobrou orientaci čtenáře v tématech, která jsou v knize zpracovávána, jsou v obsahu v rámci stěžejních kapitol rozepsány dílčí podkapitoly.

V předmluvě bychom rádi vyjádřili dík lidem, kteří nám byli průvodci svého času a místa svého bytí. Dále chceme poděkovat svým kolegům z Pražské skupiny školní etnografie, jejichž připomínky pro nás byly a jsou vždy inspirující. Děkujeme recenzentům naší knížky, doktorce Renatě Weinerové a doktoru Romanovi Švaříčkovi. Děkujeme korektorce našeho textu, magistře Ireně Loudové. Sluší se také zmínit ochotu našich rodin být s námi v terénu a zároveň ustoupit našemu badatelskému nadšení.

Úvodem

David Doubek

V malém městě, které bylo dějištěm našeho výzkumu, se vypráví příběh o Železném, který se odehrál někdy v devadesátých letech minulého století. Je to příběh všeobecně známý a i když může v textu o vzdělávání na první pohled vypadat nepřipadně, zavede nás přímo do středu dění. Železný byl podle vyprávění *potetovanej ploskolebej cikán, několikrát zavřenej a chodil po hospodách a nechtěl platit účty ... násilník ...* . Železný a několik dalších v té době prý *chodili po hospodách a dělali dluhy, který prostě neplatili ...* . v důsledku čehož se údajně *hospodský místní sebrali a vyjeli do tý vesnice, kde bydleli, tak tam vyjeli a udělali jakoby nějaký bububu*. Toto bububu mělo přinejmenším přehnané divadelní rekvizity – spočívalo v tom, že *jelo asi čtyři nebo pět aut chlapů v bílejch kápích s řetězama a tyčema a stáli u plotu a dělali ... jako nikomu neublížili...* Tato údajně zastrašovací nebo odvetná akce měla za důsledek skutečné vystrašení rodin, které v domech byly, obyvatelé údajně utekli do lesa a báli se zpět domů ... *no asi to nebylo moc příjemný...* A nato se stalo, že v *rozjitřené atmosféře, v té době v hotelu na náměstí došlo k incidentu, kdy ten Hryzal, což byl údajně zástupce zastrašované komunity, pobodal toho Vikáře, protože Vikář točil pivo na hotelu a byli tam tyhlencty lidi, co jeli na ty cikány s těma tyčema a řetězama*. Komentovaným paradoxem ve vyprávění je, že mstící se útočník Hryzal, zástupce *cikánů* je bílý (sešvagřený s romskou rodinou), zatímco Vikář, pobodaný hospodský je *černý*. Težko říci, zda vůdcem, ale rozhodně zákonem uznanou odpovědnou osobou za „výjezd“ byl muž s přezdívkou Kámoš, také v té době hostinský. Napadení ohlásili útok jako rasový a po následném vyšetřování šel tento Kámoš na půl roku do vězení. O něm také vypravěči uvádějí jako paradox, že *jeho matka je cikánka a on sám vychodil akorát základku*.

Proč tedy začínáme náš text tímto příběhem?

Důvody k tomu jsou naratologické, ilustrativní i analytické. Protože byl jedním z prvních, se kterým jsme se zde setkali, a byl nám vyprávěn jako jakýsi zakládající příklad, vysvětlující, *proč je zde všechno obráceně*. Že věci se tu dokážou vymknout kontrole, že je to místo v něčem vymknuté z kloubů, kde sice zjednodušeně řečeno probíhá

konflikt mezi „majoritou“ a „minoritou“, kde je ale někdy těžko říct, kdo je kdo a pocit určitého vyděleného místa prostupuje celou komunitou¹.

Příběh nám měl osvětlit něco z historie a povahy vztahů mezi *bílejma* a *cikánama*. Tedy vymezuje tyto dvě skupiny a říká, že mezi nimi probíhají konflikty.

Přítom vymezení obou skupin je zdůrazněno jako spletné, respektive, že je obtížné vymezit tyto dvě skupiny na základě onoho nejobvyklejšího kritéria, tedy barvy pleti. Taky poukazuje na to, že před sebou nemáme dvě skupiny, které by byly jasně ohraničené a izolované na základě tohoto kritéria.

Příběh podle všeho také popisuje jeden z aspektů tohoto konfliktu: stigmatizující morální synekdochizaci, nebo také „novobydžovský efekt“², kdy zodpovědnost za průšvihy jednoho člověka se připíše celé jeho komunitě a trestá se komunita jako celek.

Není to ovšem jen popis určité události. Tento příběh má určitý mytologický potenciál a je zároveň formálně ukázkou toho, čemu se naše kniha bude věnovat, skrývá se v něm určitý „kulturní model“ nebo „schema“, jakási standardní interpretace (respektive několik). Jedno z těchto schemat by mohlo být: *CIKÁNI SI ZA TO MŮŽOU SAMI*. Nebo *OPRÁVNĚNÉ ZASTRAŠOVÁNÍ NENÍ RASISMUS*. Výklad pojmu kulturní modely najdete v následujících kapitolách.

Příběh zároveň upozorňuje na to, že konflikt zde je konfliktem tváří v tvář. Že vedle problematiky možného abstraktního rasismu či xenofobie tu máme co do činění se sousedskými a obchodními vztahy, konkrétními činy a konkrétními osobami.

A v posledku nás upozorňuje na osobu potrestaného Kámoše. Jeho osoba je důležitá, protože v privatizaci městského majetku koupil společně s dalšími „cikánské baráky“ – naší vyloučené lokality – a k obyvatelům těchto domů ho pojí spletné ekonomické vztahy (vybírá vysoké nájemné, chrání před exekucemi, zaměstnává).

1 „Vyloučení“ je něco plovoucího, čeho se mohou zmocnit různé diskurzy.

2 Na podzim 2010 proběhla médií aféra, kdy starosta východočeského Nového Bydžova v reakci na znásilnění, kterého se údajně dopustil jeden Rom, vyhlásil sankce vůči všem Romům ve městě.

Možná se tento příběh může zdát extrémně od věci (až dehonestující). Je to však příběh, který je pevnou součástí symbolického a personálního kontextu, ve kterém se učitelé, rodiče a děti, kterých se tento výzkum týkal zejména, pohybují a je to ten typ morality, kterou výzkumník běžně zaslechne při návštěvě u učitelů či jiných osob, kteří jsou v našem problému angažovaní.

Teoretický úvod
do problematiky
kulturních
modelů v kontextu
vyloučených lokalit
a romské kultury

David Doubek

Kulturní modely a otázka romské kultury

Úvodem

Původním tématem našeho výzkumu byly „kulturní modely ve vzdělávání ve vyloučených lokalitách“. Prostým jazykem řečeno nám šlo o to, zda se u Romů vyskytují nějaké kulturně specifické koncepty či představy, které by nějak vysvětlovaly jejich neúspěchy a obecně problematické postavení ve škole.

Ovšem vzhledem k předcházejícím výzkumným zkušenostem jsme cítili, že by bylo z různých důvodů pochybné, pokud bychom náš výzkumný problém pojmenovali třeba „vztah romské kultury a vzdělání“. Důvody k těmto pochybnostem jsou v zásadě dva. První spočívá v **nejasném vztahu** tzv. „**vyloučených lokalit**“ a „**romské kultury**“ a druhý v **teoreticky problematickém vztahu mezi kulturou a individuálním rozhodováním a jednáním** (jakým je například rozhodnutí dát dítě do zvláštní školy nebo nepokračovat na střední škole, nesoustředit se v hodině nebo se poprat před školou).

Vztah vyloučených lokalit a romské kultury

Romové nejsou jedinými obyvateli námi zkoumaných lokalit, a tak jsme při plánování výzkumu nechtěli nějak etnicky naši zkoumanou skupinu vymezovat. I v průběhu výzkumu samotného jsme se pravidelně zaráželi nad tím, když jsme mluvili o našich informátorech, že jde o *romské* chování nebo *romské* představy. Váhali jsme, zda absence určitých rysů (například romštiny, barvy pleti) znamená, že lidé, o kterých píšeme, nejsou Romové.

Nelehkou otázkou tedy je, jak chápat dilema, které vyplývá z úvah o lidech žijících v námi sledovaných vyloučených lokalitách. Jsou vyloučené lokality místy přežívání romské kultury? Jsou místy, kde se

setkáváme s romskou kulturou, protože zde žijí Romové? Jedná se o romskou kulturu, když zde žijí lidé, které bychom mimo ghetto za Romy neoznačili? Jedná se o romskou kulturu, když se zde setkáváme s určitými jevy, jako jsou velké rodiny a devastace svěřeného majetku? Jedná se o romskou kulturu, když tu nikdo neumí kovat ani hrát na hudební nástroje? Jedná se o upadlou nebo alternativní verzi romské kultury? Je to romská kultura, když se obyvatelé nehlásí k romské národnosti? A není náhodou „staromódní a podezřelé, když se řekne (romská) kultura – jakoby se tím hned říkalo, že všichni Romové jednájí, cítí stejně, po staletí sdílejí daný způsob života a pokračovali by v něm i nadále, kdyby se do jejich života nepřipletlo moderní vzdělávání a masmédiá“? (Strauss, Quinn 2001, s. 3) Je možné domnívat se, že to, co dělají (jak se rozhodují o škole), je způsobeno skutečností, že jsou nositeli romské kultury? Takové tvrzení se zdá být docela běžné, my se však domníváme, že jej nelze říci jen tak.

Romové jako kategorie

Typologicky může být marné *romství* uchopit jako identitu. Z etnografického hlediska, když sedíte před *vyloučeným domem* a klábosíte s jeho obyvateli, je ale zřejmé, že se jedná o pospolitost, která k sobě patří, která sdílí zkušenosti, určitý pohled na svět. Minimálně z textově orientačního hlediska je potřebujete zařadit pod určitou značku. Vzhledem k diskurzu v místě obvyklému by bylo logické (a zdvořilé) použít *Romové*. Pak se ovšem zarazíte u onoho tolikrát obráceného problému klasifikace a jejích pochybných kritérií³. Řada z těch, o kterých takto mluvíme, má tmavší barvu pleti (s velkým rozptylem výraznosti) a černé vlasy, někteří ale ne, jsou úplně „bílí“ či téměř blond. Mohou být příbuzní (ten fakt ale s barvou pleti nebo s rysy obličeje úplně nesouvisí), někteří jsou ale jen sousedi nebo přátelé. Někteří mají dlu-

3 Srv. kuriózní diskusi o tom, kdo jsou Romové a jak je definovat, která proběhla mezi Jakoubkem, Hirtem a Baršou v českém tisku (Hirt 2008, Jakoubek 2005, 2008) a komentáře Yasara Abu Ghoshe (in Slačálek 2008) a Ondřeje Hejnal (Hejnal 2008).

hy, někteří ne. Téměř všichni mluví češtinou bez výrazného přízvuku a romštinu až na výjimky vůbec neumí, v některých rodinách se ovšem mluví také etnolekem (Bořkovcová 2004, s. 292). Někteří jsou místní, narodili se zde, i jejich rodiče, jiní ne. Někteří preferují zvláštní/praktickou školu, jiní se jí děsí. Někteří nemají problém označit sebe sama za *Cikány*, jiní se tomu vyhýbají. Ani jazyk, ani barva pleti, ani příbuzenství, ani jiná kritéria nejdou tedy stoprocentně použít jako rozhodující měřítko, jak všechny tyhle lidi dostat pod nějakou kategorii.

Lokalita jako kritérium

Ani lokalita jako taková není použitelná (že bychom mohli z čistě synchronní perspektivy uvažovat jen o tom, kdo zde právě bydlí), protože vyloučenými se tyto lokality staly až v důsledku sestěhovávání romských rodin a mnoho těchto rodin má zřejmé kořeny ve slovenských osadách, odkud se jejich předci přistěhovali v padesátých letech minulého století. Navíc je zde velká fluktuace obyvatel, kde opět hlavní roli hraje skutečnost, že (v nějakém smyslu) jsou Romové (nikdo jiný se nepřistěhovává). Mobilita obyvatel je opět úzce propojená s jinými vyloučenými lokalitami, kde žijí jejich příbuzní a tyto lokality jsou opět vyloučené na základě výše zmíněného problému *romství*. Nejsou to tedy prostě jen určití *místňáci*.

Pragmatické hledisko

Pokud se na problém podíváme z jazykově pragmatického hlediska (tj. jak se o nich v místě mluví), někdy se jim říká *Romové*, jindy *Cikáni* nebo *Cigáni*, záleží na situaci. Výraz *Romové* mluví z majority používají, když nechtějí být viděni jako rasisti, *Cikáni/Cigáni* používají, když chtějí udělat dojem, že jdou k věci. Řeč je ovšem v obou případech o těch samých lidech. Obyvatelé těchto lokalit sami o sobě mluví také jako o *Romech* nebo o *Cikánech/Cigánech*. *Cikáni/Cigáni* používají, když referují o bílých, kteří o nich – někde zejména nepříz-

nivě – mluvili nebo se jednalo o nějakou konfliktní situaci. Označení *Romové* používají taky poměrně běžně v podobném, ale méně pejorativním kontextu. Tj. když potřebují sebe označit v projevu k bílým, kde referují o konfliktu s bílými a nechtějí použít *Cigáni*. *Romové* se tedy jeví jako zdvořilá či slušná varianta toho, co označuje slovo *Cikáni*. A s tím se pojí i určitý efekt hry mezi jakýmsi „pokrytectvím“ a „upřímností“ mluvčích.

Zjevně neutrální je *naši lidi*, což se mezi našimi aktéry používá, když se mluví o určitých cílech, požadavcích atd., respektive je používáno obratnějšími nebo uvědomělejšími členy těchto komunit. Pragmatika tedy svědčí o tom, že v diskurzu aktérů existuje reflektovaný element skupinové identity, který je ale nestejnorodý a nabitý určitými tenzemi. Ovšem jít tak daleko, abychom tvrdili, že je to emanace určitého ducha nebo funkce sociálního systému, by bylo patrně unáhlené.

Romové v praktickém kontextu

Zabývat se Romy jako kategorií na základě jejich vnitřních vlastností je pozoruhodně marné. Nicméně nám jde o Romy a nikoli o nějakou prostorově určenou entitu obyvatelé místa XY. Protože jak vyloučení, tak školní neúspěch u všech našich participantů úzce souvisají s tím, že jsou tito lidé v symbolickém řádu skutečnosti (který je čtený a interpretovaný majoritou i minoritou) CIKÁNI. Kapitálky používáme, abychom zdůraznili, že tímto označením myslíme především určitou síť asociovaných významů, *schema*, (tento pojem teoreticky rozebereme níže). Nemáme tedy na mysli to, jaký kdo je v nejskutečnější skutečnosti pod svou kůží „doopravdy“, ale to, zač má tendenci být ostatními (i sám sebou) považován. V praktickém sociálním diskurzu, který ovlivňuje jejich životy a který svými životy vytvářejí, *jsou* CIKÁNI. Je v principu jedno, jestli se pojmenovávají *Romové* nebo *Cikáni*⁴. Podstatné je, že tato skutečnost jim v sociálním kontextu znač-

4 Nám se zdá zdvořilejší říkat *Romové* a naši informátoři proti tomuto označení nikdy neprotestovali.

ně komplikuje život, ať už vnější či vnitřní, vědomý nebo nevědomý. Jsou (ve smyslu běhu přes překážky, který musí běžet) těmi, za koho je jejich okolí považuje. Zda se brání být CÍKÁNI nebo se s nimi identifikují, je druhá věc. Ale ve smyslu překážky, sociálního zrcadla jimi jsou. To neznamena, že musí hned vědět, jaké schema determinuje jejich pozici ve společnosti, dozví se o něm například až ve škole, jak (s určitou hořkostí) uvádějí některé naše romské matky. Abstraktní ontologii Romů tu konstruovat nechceme, pro nás je důležité, že pro běžného „Čecha“ není problém ukázat na někoho a říct: to je Rom a jiní jeho sousedi se hned shodnou, ano to je Rom. Fakt, že je taková identifikace nepochybně otázkou kontextu, jí nedělá o nic méně reálnou⁵.

Spojovat určité fyziologické znaky s kulturní příslušností je samozřejmě pochybné. Subjektivní zkušenost odlišnosti těla, které je sociálně připisován nějaký význam, na který subjekt stále naráží, ale určitě není irelevantní. V tomto smyslu je i vlastní tělo součástí výše zmíněného kontextu.

Lokální hledisko jako východisko také není šikovné, protože lokality, které jsme zkoumali, se staly vyloučenými až v procesu a v důsledku postupného osidlování *romskými* rodinami v souvislosti se širšími ekonomickými změnami v devadesátých letech dvacátého století. V pragmatické rovině místního diskurzu to jsou *cikánské baráky*, učitelé, dětská lékařka, zaměstnavatelé, sousedi mluví o *Cikánech/ Romech/ těch Černých* atd. Problémy, kterým obyvatelé těchto ghett celí (*chlast, bedny, kriminály, providenty, nemakání*) se v řeči dávají do souvislosti se skutečností, že dotyční jsou Romové a slouží také jako jakýsi identifikátor jejich romství. Dělá z nich ovšem taková kontextualizovaná identita kulturu?

5 Kontextovost pozoruhodně ilustruje příhoda, kterou autor zažil, když na letišti v Helsinkách potkal svého přítele (bílého), který se zrovna vracel do Čech z Kanady od své sestry, která se tam odstěhovala, a ten mu vyprávěl o svém otřesu, který v Kanadě zažil, když na jednom výletě do divoké přírody u jednoho z jezer narazil na terénní automobil s romskou rodinou, která ho velmi vřele přivítala slovy, že jsou moc rádi, že v té cizině a divočině potkávají taky nějaké Čechy.

Kultura jako to, kvůli čemu píšeme etnografie

Kdo tedy domy ve vyloučených lokalitách obývá a o jakou se jedná kulturu, když ne o romskou? Respektive, lze hovořit o nějaké spojující kultuře, náležitosti k určité tradici? Je to vůbec kultura? Je nějak užitečné přistupovat k obyvatelům těchto ghatt jako ke kultuře? Potřebujeme nutně nejdřív označit tyto lidi za příslušníky určité kultury a pak je jako takové zkoumat? Má se k nim jinak přistupovat, protože se jedná o jinou kulturu? A máme jako antropologové oprávnění je zkoumat, i když je nedefinujeme jako určitou kulturu?

Odpovědi na dané otázky nejsou snadné. Podmiňuje je jak teoretický přístup, kterým si kdo „kulturu“ definuje, i to, jaké praktické cíle svým popisem sleduje⁶. V každém případě je na místě velká obezřetnost, abychom nepodlehli exotismu (Keesing 1987, s. 387) nebo různým formám esencializace – Romové jako národ, romské ghetto jako kulturní systém (Jakoubek 2005).

Tito lidé jsou Romové ve smyslu určité praxe, kontextového toku, jež je tento název reálnou součástí. Nicméně, abychom se touto prací mohli zabývat, nemusíme nejdřív nutně zkonstruovat vztah mezi praktickým názvem části populace a nějakou jemu příslušnou kulturou. Tj. neplatí, že Romové jsou Romové, protože jsou nějak fundamentálně spojení (jsou nositelé, členové) s romskou (nebo jinou) kulturou. Ve skutečnosti je při zkoumání jednání osob jedno, jestli lze zkonstruovat nějakou abstraktní kulturu z rozptylu jednotlivých jevů a událostí, protože jednání a rozhodování těch, kteří nás zajímají, nikdy není funkcí této abstrakce (Wallace 1967, s. 42; Barth 2001, s. 435).

6 To je myšleno víceméně prakticky, Romové jsou antropologicky „výhodní“, protože ze všech dostupných „cizinců“ se z Romů nejlépe dělají divoši. Exotický původ, primitivní životní podmínky, praktická negramotnost, divné zvyky. Pozoruhodné je v tomto kontextu, že i oni navzájem v našem případě tento diskurz používají. Nově příchozí skupině Romů, která se přistěhovala do jednoho podnikatelského domu, se mezi obyvateli jiného domu říkalo *křováci*. A myslelo se tím patrně to samé, co v antropologii, tj. „primitivové“.

Musíme se tedy pojmu kultura zbavit?

Je nutno říci, že vzít slovo Rom nebo Romové atd. a trápit ho analýzou, zda tedy něco označuje nebo ne (tj. ve staromódním duchu, zda označovaná skupina sdílí nějaké definiční, tj. společné rysy), je nemístně zužující vzhledem k tomu, jak slovo Rom nebo Romové v určité praxi funguje. Tedy chceme říct, že vůbec nejde jenom o otázku, zda ti nebo oni jsou to či ono, ale *jak* tím jsou, *kdy* tím jsou.

Dále, ačkoli je (v abstraktním striktním smyslu) „romská kultura“ irelevantní vzhledem k bezprostřednímu jednání Romů, není užitečné koncept romské kultury zcela opustit. Domníváme se, že slovo „kultura“ může posloužit nějakému rozumnému účelu, že není prázdné, ale reflektuje určitou reálnou zkušenost. Podmínkou ovšem je rezignovat na přístup, že kultura je něco, co lze podrobit definici.

Nezdá se nám dobré ani říci si, že *pracovně* budeme odkazovat na kulturu, protože sdílíme přesvědčení, že popisujeme určitý reálný jev, něco, co se děje, dotýká se živých lidí. Kultura pro nás není abstrakce nebo konstrukce, ale kus reality, něco jako potok, západ slunce nebo jízda z kopce – nikdy to není vidět celé⁷.

Konkrétní pojetí kultury

V našem zkušenostním pojetí kultura není abstrakce, protože jsme přesvědčeni, že vědomí kultury vychází ze zkušenosti traumatu kulturního šoku, kdy jsme svědky toho, jak určitá skupina lidí praktikuje věci, které jsou nám hluboce pochybné, podezřelé, ale jim se přesto zdají zcela přijatelné. Jinak řečeno, že jim *nerozumíme*. Tento subjektivní tělesný střet s takovýmto „falešným vědomím“ nám dává zkušenost s něčím externím, co zpochybňuje naše vlastní vědomí. Fakt, že se jako badatelé můžeme lišit v přístupu, jak tuto zkušenost zracionalizujeme či zmanipulujeme, nijak nezmenšuje primárnost a prioritu této zkušenosti. Tj. existence různých definic kultury a různých

7 Srv. Bateson (1958, s. 280).

konstrukcí a manipulací se slovy a historií těchto slov (kultura, civilizace) neznámá, že kultura neexistuje a jsou jen diskrétní interakce jednotlivých aktérů. Protože naše zkušenost nám říká něco jiného (Shweder 1984, s. 29).

V naší koncepci se tedy hlásíme k pojetím kultury, které akcentují významovou stránku kultury na rozdíl od těch, které ji definují z fundamentálně behaviorálního hlediska (Shweder 2001, s. 437). Významový charakter kultury připisujeme nikoli, protože by si to vyžadoval nějaký teoretický systém, ale právě kvůli zmíněné primární zkušenosti nerozumění, ze které veškerá etnografie vyvěrá. Antropologická metoda také nejlépe slouží dobírání se významů, které jiní lidé připisují svému světu a na základě kterých jednají a bez jejichž pochopení nemůžeme interpretovat „i ta nejjednodušší fakta o tom, co se mezi nimi děje“ (Barth 2001, s. 435). Kulturou tedy rozumíme svět významů, ve kterém je jednání lidí, které chceme pochopit, zasazeno.

Kultura v praxi

Ačkoli tedy nevycházíme z žádné definice kultury a kulturu pouze hledáme ve světě praktikovaných významů, nechceme říci, že nevíme, co kultura je. Je to vše, čemu nerozumíme, co ovšem mezi našimi aktéry nějak funguje. Je fakt, že se zde setkáváme s opakujícími se tématy a tato témata a jejich opakování má na pozorovanou situaci zřejmý vliv (určité opakující se interpretace, označování, např. gambling, hospodaření s penězi, společný majetek, vztahy k institucím ad.). Kultura je pro nás tento empirický fenomén, který lze pozorovat, který se ale do jisté míry neustále vzpírá našemu definičnímu pokrytí (Bateson 1958, s. 280–281).

Distributivní pojetí kulturního významu

Romové se svou nechtí se kolektivně identifikovat (Langhamrová, Fiala 2008, s. 94), rozmanitostí komunit a jejich jednotlivých příslušníků a laxností k zachovávaní tradic nejsou zdaleka jedinou společností, kde představa homogenní kultury ztroskotává. V posledních třiceti letech se v kulturní antropologii vyskytují silné proudy, které homogenně chápaný pojem kultury jako takový napadají. „Kultura, chápaná jako organismus, duch, nadstavba, kolektivní vědomí, tapiérie, systém nebo text nám vnucuje představu, že lidská variabilita se nachází ve stavu jasně ohraničených neměnných forem“ (Rodseth 1998, s. 59), až příliš se díky tomu podobá „starému pojmu rasy“ (Kahn 1989 s. 5–25). Řada autorů by samotný pojem kultura raději eliminovala (Barth 2001, s. 435; Clifford 1988, s. 10), neboť neposkytuje prostor pro teoretické uchopení společenské změny a aktivity jedince, často vypovídá jen o jedné „verzi“ společenské reality, nesvědčí o tom, jak se hlediska jednotlivých aktérů nebo vrstev aktérů mohou lišit. Abychom docílili popisu, který konstrukci takového systému umožňuje, musíme vypustit příliš mnoho etnografických detailů, což v posledku podřívá vypovídající schopnosti našich etnografií (Rodseth 1998, s. 58).

Jedním z významných pokusů pojem (nebo slovo, zkušenost) kultury rehabilitovat a dát mu nový (nebo oživit určitý zapomenutý) význam proběhl v prostředí kognitivní (a širší psychologické) antropologie⁸. Theodore Schwartz hovoří o „distributivním modelu kultury“. (Schwartz 1992). Rodseth (1998) poukazuje na inspiraci tohoto modelu u Edwarda Sapira, který zdůrazňoval významový charakter kultury a kterého fascinovaly rozpory ve výpovědích aktérů, subjektivní variabilita pohledů jednotlivých nositelů kultury a fakt, že žádný aktér nemá přehled o celku kultury (Wallace 1967, s. 90).

Distributivní model kultury nedefinuje kulturu jako systém nebo text nebo agregát chování, ale jako určitou „sémantickou populaci“.

8 Více autorů v tomto podoboru si je vědomo nově pocítované užitečnosti pojmu kultura pro psychology a tento „export“ vnímá jako úspěch kulturní antropologie a to je motivuje hledat funkčnější koncepce (Strauss, Quinn 2003, s. 2).

Tyto významy přitom jsou (na rozdíl od symbolické antropologie) chápány jako významy osvojené, významy, kterým aktéři sami rozumí a podle kterých se rozhodují. Nejedná se o abstrakce, ale o konkrétní materiální vtělení, kdy jsou tyto významy lidmi zvnitřněné, jsou vyjadřovány v řeči a jiných formách jednání (Schwartz 1978, s. 423, Sperber 1985, s. 77–78). Z této perspektivy významy neexistují ve formálních nebo idealizovaných systémech, ale v prostoročaso- vých distribucích, které mohou nebo nemusejí být uspořádané, koherentní nebo stabilní. Kultura v tomto pohledu tedy není žádná esence nebo věc. Je to pouze název, shrnující určitou distribuci významů.

Takové pojetí má řadu užitečných teoretických důsledků. Pokud se vzdáme ambice na predikce typu *Romové nikdy nejedí ohřívané jídlo* nebo *škudlit je v rozporu s podstatou romské kultury, a je to tudíž vyloučeno*, odměnou nám pak může být, že si společně s nimi bez pocitů „skandálu ve skanzenu“ vychutnáme *Stmívání* nebo *svíčkovou*⁹. Nemusíme o nich pak uvažovat jako o fundamentálně jiných osobách (utvořených jinou kulturou), ale o osobách, se kterými můžeme docela dobře sdílet celou řadu věcí (a přitom se v určitých věcech výrazně lišit).

Podstatnou součástí distributivního modelu kultury je, že význam se zde chápe jako proces – v myšlení a komunikaci žijících lidí. Podstatný je tedy i určitý prostor setkávání těchto lidí, který může mít ovšem rozmanité formy. Pakliže zásadní charakteristikou kulturních významů je, že jsou sdílené, prostor není důležitý kvůli geografické lokalizaci, ale zejména jako prostor sdílení. Zatímco samotná konkrétní vyloučená lokalita jeden takový prostor představuje, z hlediska sdílení významů není výhradním nebo finálně limitujícím prostorem, její obyvatelé se pohybují ve více takových prostorech – navštěvují příbuzné v jiných městech, tráví různé části svého života v dětských domovech nebo diagnostických ústavech, chodí do škol a někteří i do zaměstnání, stěhují se na jiná místa. Ne všechny vyloučené lokality jsou také stejné – dvě z námi zkoumaných – jsou spíše přestupními

9 Odkazujeme zde na debaty o kulinárních zvycích, o tom, co se vaří a je oblíbené jídlo, a na příhodu, kdy jsme si od našich romských přátel půjčili v té době zde nejoblíbenější film „Stmívání“, který jsme neznali.

stanicemi, dvě jsou usedlické. To, co obyvatele spojuje v tomto prostoru setkávání, je, že jsou CÍKÁNI. Být Romem v našem smyslu znamená ovšem být členem kategorie, kterou neurčuje žádné jedno jasné kritérium, ale kategorie typu „family resemblance“ (což rozhodně není míněno ironicky¹⁰). Jedná se o kategorii, která je tvořena jakýmsi řetězcem navzájem se překrývajících podskupin, které mají společné prvky, ale dohromady je žádné kritérium jednoznačně nespojuje (Lakoff 1990, s. 16), jedná se o kategorii, která zároveň vykazuje jasné prototypické možnosti, o kterých například uvažuje jedna z našich informátorek, když vypráví o tom, jak ji a její sestru matka připravovala pro život:

„Protože matka asi věděla, že Romové mají tyhleto komplexy, že žena musí hlavně umět vařit a starat se o děti, tak sestru, která byla snědší než já a která by si patrně vzala snědšího... zatímco mě učila hlavně ty dopisy“ (Alice 1/2008).

Informátorka jakoby uvažovala o teorii, že čím snědší pleť bude mít potenciální ženich, tím bude mít silnější tradiční představy, což je dle našeho mínění charakteristické metonymické uvažování kolem kulturního modelu nebo schematu CÍKÁN.

10 Za pozornost stojí to, jak se pozastavujeme nad tím, co by mohlo působit v tomto kontextu dvojsmyslně.

Problematický vztah mezi „kulturou“ a individuálním rozhodováním a jednáním

Kognitivní pojetí kulturního významu

Je známá Geertzova kritika (Geertz 1973, s. 10–13) Warda Goodenougha a dalších zastánců tzv. nové etnografie, která poukazuje na dvojí pojetí významu v antropologii. Geertz prezentuje význam jako veřejný; kultura je to, v čem mají smysl signifikantní rozdíly (spiklenecké mrkání od cukání víček; šťouchnutí od odstrčení). Je veřejná, protože význam je veřejný: druhým nerozumíme, protože si při komunikaci nějak jednoduše „předáváme informace“ – jejich jednání je srozumitelné potud, pokud odkazuje na nějaký sdílený referenční rámec, na univerzum imaginace, v němž činy jsou znaky, tj. na kulturu. Pakliže tento rámec nesdílíme, nerozumíme jim; lze říci, že ani s těmi, se kterými ho sdílíme, si nerozumíme úplně – musíme interpretovat; tento rámec není daný nikde předem; narážíme na něj ve veřejném prostoru, ve kterém se s druhými setkáváme. Jednání není význam, význam v něm pouze čteme. Abychom mohli spiklenecky mrkat, musíme umět mrkat, ale nelze zaměnit dovednost spiklenecky mrkat za „spiklenecké mrkání“¹¹. Pro Geertze teorie kultury není teorií jednání; je interpretačním pokusem přiblížit svět významů, v rámci kterého měl ten nebo onen čin smysl pro jeho činitele a svědky.

V rámci nové etnografie (kognitivní antropologie) se rozvíjela jiná koncepce kulturního významu. Na kulturu se zde nahlíželo jako na naučený kognitivní systém. Kultura se přesunula do hlavy jednotlivce ve formě určitého specializovaného vědění, na základě kterého se

11 Chápeme to tak, že „spiklenecké mrkání“ nezávisí na tom, zda někdo zrovna mrká, mrkal nebo to má v plánu; zda se to stalo teď nebo před lety; zda bylo pomalé nebo rychlé; ani jaké svalové kontrakce proběhly nebo jak se někomu chtělo mrkat, ale zda účastníci takové akce jí porozuměli jako „spikleneckému mrkání“.

předpokládalo, že jedinci jednají. Význam se zde chápal naopak soukromě: kultura měla být individuálním orientačním systémem, který stál na konceptu vzájemné kompatibility jedinců na základě tohoto vnitřně sdíleného vědění. Kognitivní antropologie tak představuje určitou teorii jednání: lidé jednají tak, aby to jejich partneři považovali za vhodné (D'Andrade 1995, s. 89).

Kultura jako soubor sdílených kognitivních map

Kognitivistickému konceptu kultury jako souboru sdílených kognitivních map můžeme říkat „model autopilota“. Pokouší se vymezit vztah mezi kulturou a individuálním jednáním na základě *naučeního* aspektu kultury. Vychází přitom ze specifické redukce kultury z klasické koncepce „institucí, zvyků a všeho, co se člověk naučil jako člen určité kultury“ na idealizovaný soubor pravidel či kognitivních map, který si aktéři osvojují v socializaci a který jim nadále umožňuje chovat se způsobem, považovaným jejich okolím za vhodný. Na kulturu se nahlíželo jako na jakýsi „program“ v hlavách aktérů. Modelem ideálního aktéra byl „vševědoucí informátor“, který se ve svém prostředí hladce pohybuje, protože vždycky ví, co se sluší a patří. Modelem kultury byl jazyk, kterým vševědoucí informátor bezvadně a maximálně (vůči kulturní gramatice) neškodně „mluví“. Cílem analýzy pak bylo (analogicky jazyku) odhalit syntax a sémantiku a zkoumat gramatiku kultury (Keesing 1987, s. 371). Kultura je v tomto případě umístěna do mysli jednotlivého aktéra; je to jakýsi program, který mu říká, co má dělat a co ne. Doslova ho řídí, tak jako pomyslně gramatika řídí naše vyjadřování.

Pokud se budeme držet jazykové metafory, tento model ovšem poněkud vynechává, jak a k čemu lidé jazyk používají; nevšímá si klebet, koktání, záměrného mlčení; Pravidla českého pravopisu a Příběh dobrého vojáka Švejka jsou tu jedno a to samé. Zcela libovolná etnografická zkušenost ukazuje, že vztahy mezi deklarovanými pravidly a skutečným chováním jsou minimálně složité. A další důležitá věc, kultura není jazyk, jen je o ní možné tak metaforicky uvažovat (Barth

2001, s. 435). Zmíněný model ovšem také předpokládá velmi nerealistickou homogenní sociální realitu, kde jediný rozdíl mezi lidmi je ten, nakolik dobře se kdo naučil „kód“.

Využít daný model pro naše účely by znamenalo zkonstruovat systém hodnot, který si romští aktéři osvojují a snaží se jej naplnit; zkonstruovat systémy klasifikací, které užívají při kategorizaci světa. Zdrojem konfliktů mezi majoritou a minoritou by byl nesoulad mezi systémy majority a minority, kdyby se aktéři ve snaze maximalizovat vhodnost (např. ráno je vhodné dlouho spát, kdo vstane brzo, dostane se do konfliktu s rodinou) dostávali do konfliktu s kódem majority (např. ráno je vhodné vstát a jít pracovat, kdo nevstane, dostane se do konfliktu s rodinou).

Problém pana Demetera

Když čteme charakteristiku pana Demetera (Jakoubek 2004b, s. 130–134), který by měl představovat antropologickou alternativu k „romantickým“ koncepcím romské kultury, dozvídáme se, že „příčinou sporu (s majoritou) je... že pan Demeter je nositelem tradiční romské kultury a jedná v souladu s normami, které v dětství internalizoval a které jsou na něm systémem sociální kontroly vyžadovány... Nejdůležitější je kulturní kód, podle jehož vzoru pan Demeter takříkajíc „chtě nechtě“ koná (myslí, cítí)... tento systém, který pana Demetera „nutí“ jednat tím nebo oním způsobem a nedovoluje mu jinak... který hluboce ovlivňuje a předurčuje jeho osobní rozhodnutí, kvůli němuž má být označen za viníka a nést veškerou zodpovědnost...“ (Jakoubek 2004b, s. 132). Tato koncepce, spíše než by nesla úplně strukturně funkcionalistické rysy¹², připomíná výše zmíněný raně kognitivistický model, který zase představuje víceméně metodologicky sofistikovanější verzi klasického kulturně psychologického determinismu Margaret Meadové a dalších, kterému Wallace říká

12 Wallace uvádí Radcliffe-Brownovu poznámku, „tvrdit o kulturních vzorcích, že se nějak chovají vůči individuu je podobně absurdní jako snažit se usvědčit kvadratickou rovnici z vraždy“ (Wallace 1967, s. 42).

„mikrokosmická metafora“ (Wallace 1967, s. 84). V jádru mikrokosmické metafory je představa, že každý člen kultury má ve své mysli kopii své kultury, která ho nadále fundamentálně předurčuje. Ke „kódu“ a autopilotáži je v úryvku výše připojen motiv „sociální kontroly“, která kód explicitně a opakovaně vyžaduje¹³. Autopilot je v této metafoře vybaven jakousi rozšířenou korekční procedurou. Jakoubek navrhuje o panu Demeterovi mluvit jako o „kulturomovi“, nám se v této souvislosti zdá příhodnější název robo-rom („mr. Demeter“)¹⁴.

Ačkoliv je psychologický determinismus v antropologii považován obecně za hrozbu (D'Andrade 1994, s. 41; Bateson 1958, s. 283; Geertz 1973, s. 12) a individuum by nás nemělo absolutně zajímat (Jakoubek 2004b, s. 131), je to právě individuální perspektiva, která by nám měla pomoci vysvělit a pochopit fenomény kulturní změny a tvořivosti (Wallace 1967), zbavit se zjednodušujících abstrakcí, které zakrývají skutečnost, že lidské jednání je vždy otázkou souhry celé řady kulturních i mimokulturních faktorů, které není možné škrtnout, chceme-li mu opravdu porozumět a vždy je spojené s určitou perspektivou toho, kdo jedná, kdo interpretuje svou situaci a rozhoduje se ve svém těle (Barth 2001, s. 436). Děti z našich baráků nevypadávají ze školy a nedostávají se do školy praktické, protože je k tomu nutí nějaký jejich vnitřní program nebo sociální kontrola komunity, ale protože kupříkladu jejich rodiče ani oni sami někdy nerozumí situaci, ve které jsou, někdy je na vině dojíždění, někdy osobní schopnosti, někdy konkrétní rodinná strategie, někdy lenost, někdy učitelé. Ničemu neposlouží, pokud se budeme snažit příliš rychle redukovat tento etnografický stav na zjednodušený model určitého konfliktu hodnot, který zapříčiňuje selhávání ve škole.

13 Alespoň já se při četbě nemohl ubránit představě dvou osob ve žlutých pogumovaných pláštích, které pana Demetera občas proklepnou. Samozřejmě víme, že se tím myslí jeho tchyně, bratr, otec, jejich očekávání a naléhání a také drby. Jen si říkáme, že mu to nevádí, nechat si takhle poroučet.

14 Za pozornost stojí, proč nám spojení robot a Rom připadá komické nebo snad absurdní. Jaké komplexy souvislostí toto spojení evokuje a co v textu dělá. Z podobné ironie čerpal klip Gypsy.cz, představující Gypsyho jako zachránce-supermana. Proč by nemohl být? Proč je nám to všem tak divné?

Vlastně spíš, než bychom chtěli škrtnout případy, kdy tyto děti ve škole neselehávají, nás právě tyto výjimky z pravidla zajímají. Nezajímá nás pouze generalizovaný romský žák nebo rodič, ale také důvody, proč se tomu či onomu konkrétnímu dítěti podařilo vymanit se z obtíží, které jeho postavení přináší.

Kulturní modely a schemata

Kulturní modely jako alternativa kognitivních map

Myšlenka kultury jako souboru internalizovaných kognitivních map byla ovšem stíhaná celou řadou problémů, nejen těch, na které upozorňuje Geertz při odkazu na „univerzum imaginace“ vně mysli individua. Keesing uvádí, že „...původní představa kognitivní antropologie o tom, že se jí podaří odhalit gramatiku kultury na základě analýzy sémantiky domorodých klasifikací, byla naivní, charakterizovaná naprostou neadekvátností cílů a prostředků“. Lidské vědění není v paměti patrně uspořádáno v systému klasicky chápaných kategorií; lidé jednájí mnohem složitějším způsobem, než aby to dokázal koncept vhodnosti tohoto jednání postihnout; v tomto modelu nebylo místo pro kontextové posuny a vyjednávání; sloučit kulturu s obsahem paměti a učinit z tohoto obsahu program řídicí jednání se ukázalo jako velmi neúspěšný projekt jak teorie kultury, tak kulturně formovaného jednání (Keesing 1987, s. 371).

Projekt „gramatiky kultury“ byl v kognitivní antropologii sice opuštěn, jeho otázky zde zůstaly. Jaký je tedy vztah mezi věděním, které musí člen určité společnosti mít, aby mohl ve své společnosti fungovat a samotným jednáním? Jak se člověk potřebné vědění dozvídá? Jak se vyrovnat se skutečností, že význam sice je veřejný a pří-

stupný všem, ale to nestačí k tomu, aby ho všichni chápali? A jak se vyrovnat se skutečností, že význam může být (nějak) veřejný a konsenzuální, ale stejně ho každý chápe po svém (tj. veřejný význam podléhá idiosynkratickému zkreslování a přetváření)¹⁵? Na místě kognitivních map se v 80. letech objevil koncept „kulturních modelů“ nebo „schemat“ jako reakce na neúspěchy, předešlý criticismus, vývoje teorie kategorizace v kognitivní lingvistice (Lakoff 1990), psychologii a teorii umělé inteligence (Holland, Quinn 1987).

Kulturní modely tvoří sémantické jádro distributivně chápané teorie kultury. V zásadě se jedná o určité sdílené a zažité metafory, které jsou běžné v určité populaci nebo sociální síti. To znamená, že tyto metafory jsou sdílené, běžně se s nimi zde setkáme. Mohli bychom také snadno namísto modelů říci *přesvědčení* a mít na mysli nějakou strukturu vět, kde se respektuje určitý logický argument. (Jako například *práce je usilovná činnost v zaměstnání*.) Kulturní modely ale nejsou přesvědčení ani logické věty. Každý model je určitou strukturou sémantických vztahů a jedná se o prostředek sdílení určitého přesvědčení, ale tato struktura sémantických vztahů není prostá predikce a není sama o sobě přesvědčením, je to pouze prostředek tohoto přesvědčení.

Existence nějakého kulturního modelu ovšem neznamená, že jsou o něm přesvědčeni všichni. Ani neříká, do jaké míry jej kdo bere za svůj. Kulturní modely je možné chápat jako určité nástroje porozumění, interpretační rámce, ale porozumění je vždy konkrétní tělesnou otázkou každého člověka a toho, jak si daný kulturní model zažil (jak se ho naučil, osvojil, jak se doslova stal částí jeho těla).

15 Příkladů je všude spousta. Například znám osoby, pro které je, obecně v Česku kulturně významově *hodný* herec Pešek, zcela traumatizující hororová figura. Když se děti učí čísla, samozřejmě chápou číselné významy, ale některá čísla nebo číselné operace jsou jim sympatičtější (individuálně), a to nikoli proto, že jsou „lehčí“.

Schemata – co to znamená a jak to drží pohromadě

Pojmy „schema“ a „kulturní model“ jsou v kognitivně antropologické literatuře vzájemně zaměnitelné (Strauss, Quinn 2003; D'Andrade 1994). A co se tedy tímto pojmem přesně myslí? Schema není představa, obraz v mysli, ani pojem v systematickém nebo slovníkovém slova smyslu. Je to kognitivní struktura, skrze kterou člověk interpretuje svou zkušenost světa. Schema je v podstatě jakási soustava sémantických vztahů v mysli, které nepředstavují jasný systém, ale spíš síť mnohoznačných odkazů. Schema LOKOMOTIVA tedy není ani obraz lokomotivy, ani (jenom) *tažný stroj požívaný na železnici*, nýbrž určitá struktura zavedených souvislostí. Je to organizace vědomostí, představující zjednodušený svět, které myšlení využívá (Keller 1992 in Strauss, Quinn 2003, s. 52).

Schemata nejsou přesnými definicemi nebo fixními strukturami. Vyznačují se určitou mírou flexibility, takže dokážou označovat a komunikovat s proměnlivými situacemi (mezi ocelovým exponátem v muzeu železnice a dětskou hračkou – lžící s ohnutým držátkem ve hře na vlaky je to stále LOKOMOTIVA). Máme si to představit jako určité flexibilní šablony (D'Andrade 1992, s. 52).

Schemata obsahují určité „výchozí hodnoty“, tj. pokud vidíme část kola a nárazníku, nepotřebujeme obhlédnout celý objekt, abychom si udělali závěr, že co vidíme, je lokomotiva. Výchozí hodnoty jsou věci, které budou v myšlení doplněny, i když nejsou v zorném poli nebo zkušenosti, nejsou v aktuálním stimulu přítomné. Člověk nemusí vidět celé písmeno a rozpozná jej, nemusí v hudbě mít určité rytmické elementy, aby je tam slyšel, nemusí v příběhu mít popsané veškeré hrdinovy pohyby, za jakou kliku vzal a kolik schodů vyšel, aby pochopil, že hrdina vešel do domu. Ve všech těchto případech člověk využívá rozmanitých výchozích hodnot svých schemat k interpretaci náznaků (Lakoff, Johnson 1980).

Pozoruhodné doplňování výchozích hodnot jsme mohli například pozorovat při rozhovoru s pamětnicí příchodu Romů do námi zkoumané oblasti. Tato žena řadu z nich osobně dobře znala, pracovala s nimi ve státním statku a deklarovala, že ona sama s Romy nikdy ne-

měla žádný problém. Bylo zřejmé, že nevypráví jen všeobecně známá klišé, nicméně o událostech, které nemohla sama zažít, vypravovala úplně stejně, jakoby je zažila a rekonstruovala je přesně podle všeobecných majoritních předsudků – schemat. Pozoruhodné nebylo, že se setkáváme s předsudky, ale to, jak organicky se tyto předsudky jeví jako součást její zcela vlastní autentické osobní zkušenosti.

Schemata dále nejsou nedělitelnými nebo ohraničenými jednotkami v jasném hierarchickém nebo taxonomickém systému. Platí o nich, že mohou být zkonstruované z jiných schemat a samy jsou součástí jiných schemat ve velmi mnohoznačném sémantickém poli. Tak schema NÁVŠTĚVA se nejspíše skládá ze schemat HOSTITEL, HOSTÉ, POHOŠTĚNÍ, OBÝVACÍ POKOJ. Ty se opět skládají z dalších schemat a jsou prvky opět dalších schemat (D'Andrade 1992, s. 52). Návštěvy u různých rodin v našem terénu ukazovaly v tomto konkrétním kontextu (při rozhovorech s aktéry) na zajímavou roli, například právě zmíněného schematu OBÝVACÍ POKOJ, které by stálo za hlubší analýzu v tom, jakým způsobem se v konceptuální struktuře romské domácnosti nachází, jaké výchozí hodnoty musí místnost obsahovat, aby byla považována za obývací pokoj, a v jakém vztahu je k majoritnímu modelu OBÝVACÍ POKOJ. (Bez ohledu na majetkové poměry rodiny to byl vždy výstavní pokoj, vždy zde byl alespoň zřetelný pokus o obývací stěnu, gauč, byly zde shromážděné videopřehrávače, televize nebo hifi věže – bez ohledu na funkčnost atd.)

Pokud někdo interpretuje určitý znak jako písmeno A nebo vnik osob do domácnosti jako návštěvu, pak tato interpretace není schematem, nýbrž produktem určitého schematu. Schema není ani „ideál“ nebo „prototyp“. Ideál nebo prototyp lokomotivy nebo návštěvy je spíše jedním specifickým ztělesněním schematu lokomotivy nebo návštěvy – ztělesněním, které koresponduje buď s preferovanými, nebo často používanými výchozími hodnotami. Tj. to, co člověk očekává, když se dozví, že půjde na návštěvu a z čeho je překvapen, pokud chybí nebo je nějak posunuté. Schemata jsou procedurální prostředky, které využíváme, abychom došli k nějaké interpretaci. Schemata samotná nejsou interpretací, ani tou nejtypičtější nebo nejběžnější nebo

nejlepší – ta je vždy už důsledek (D'Andrade 1992, s. 53). Možná pomůže, pokud si schema budeme představovat jako neustálý proces, který běží v určitých přibližných, proměnlivých a ne úplně permanentních kolejích.

Schemata jsou tedy určitá označování. Jak již bylo řečeno, schemata nejsou ani obrazy ani tvrzeními, ale nástroji interpretace. Abychom podtrhli, že máme na mysli schema, nikoli „objev“ nebo „tvrzení“ nebo „obecnou pravdu“, v návaznosti na úzus v kognitivistické literatuře používáme malé kapitálky, aby se zdůraznilo, že se jedná o analyticky extrahovanou interpretační strukturu. Takovým schematem by mohlo například být v našem případě ÚSPĚCH JSOU JEDNIČKY. Výslovně nám to nikdo takto neřekl, jedná se ovšem o opakuující se motiv, který je možné v datech najít.

Schemata jsou tedy individuální vtělené mentální struktury (či procesy), které vznikají v průběhu socializace v mysli/těle každého člověka a představují jeho subjektivní pojmový svět. Některá schemata jsou čistě soukromou/individuální věcí. Takováto tzv. „idiosynkratická“ schemata jedinec nesdílí s ostatními, jedná se o jeho vlastní, dalo by se říci, „výstřední souvislosti“. (Jedno takové by mohlo například být GEN JE MALÁ ČERNÁ VĚC OBSAŽENÁ V POHLAVÍ, KTERÁ ŘÍDÍ HŘÍŠNÉ MYŠLENKY.) Mohli bychom sem zařadit různé osobní preference, mnemotechnické pomůcky atd. Ve skutečnosti je ale obtížné najít čistě idiosynkratická schemata, protože prakticky všechna, která lze převést do slov, ale nejen ta, přinejmenším využívají neidiosynkratických sociálních prostředků, zejména jazyka, ale i dalších sdílených nebo konsenzuálních nebo konvenčních schemat. „Jak poznamenává Dan Sperber, neexistuje žádná mez ani hranice mezi kulturními reprezentacemi na jedné straně a individuálními na druhé straně. Reprezentace jsou více či méně trvale distribuované, a tudíž více či méně kulturní“ (Strauss, Quinn 2003, s. 7). A tak, ač považujeme rozdíl mezi idiosynkratickými a sdílenými schematy za důležitý, protože poukazuje na **tělesnost** kulturních porozumění a důležitost učení a socializace, je to rozdíl, který se v reálném světě stírá.

I když je základ schemat idiosynkratický, schemata samotná nejsou fixována na jedince. (Pokud jedinec komunikuje s ostatními a žije fyzicky nebo symbolicky v nějaké sociální síti). V kognitivistické literatuře se neustále operuje s metaforou (nebo mnemotechnickým topografickým znázorněním), že schemata jsou „v hlavě“ a je trochu obtížné pochopit, proč se zde tak trvá na této podivné metafoře člověka jako kontejneru. Vede to k falešné představě atomismu těchto schemat, která jako by odpovídala klasické představě sociálního aktéra jako recipienta reklamní kampaně (srv. Hall 1982). Přitom schemata nebo významy, ač tělesně zakotvené, mohou snadno přesáhnout „vnitřek“ jednoho člověka. Takový atomismus zakrývá fluiditu a naindividuálnost kulturních schemat. Když jej odmítneme, již nemusíme uvažovat, kolik lidí přesvědčených o tom, že JÍDLO JE ČERSTVÉ JEN JEDNOU, je potřeba, abychom o nich mohli mluvit jako o kultuře.

Internalizace

Hlavní motivací, kterou vidíme za užíváním metafory „schemat v hlavě“, není ale atomizace, ani nakonec mozek jako takový (ačkoli se u všech kognitivistických autorů setkáváme s řadou argumentů, vycházejících z neurologie nebo modelování umělé inteligence), ale poukaz na to, že porozumění je vždy osobní a tělesné. Není porozumění bez aktérů a nadto samo přijetí určitých schemat v socializaci není proces, který by bylo možné vyčlenit před závorku, na tomto procesu samotném velmi záleží.

Když mluvíme o porozumění, kognitivních modelech, sémantice, jaksi automaticky tím rozumíme cosi intelektuálního. I v kognitivní antropologii se mluví neustále o významech v mozku, a pracuje se s touto metaforou mozek-intelekt-computer processing. To je ale fenomenologicky vzato jednostranné. Každý, kdo hraje na nějaký hudební nástroj, naučil se nějakou složitou skladbu z paměti bez not a má si na ní po čase – kdy na ni zdánlivě zapomněl – vzpomenout, zná ten zvláštní pocit, když pozoruje svou ruku, která si jakoby bez jeho vědomí skladbu postupně vybaví. I další tělesné dovednosti vy-

kazují podobné strukturované zapamatování. To vše probíhá mimo slova a syntax. Tak i v našem případě porozuměním či kognicí nemyslíme pouze vědomé osvojování si jasně formulovaných věcí, jako je kalendář nebo rovnice, ale široce tělesně chápané po-chopení světa. Toto pochopení vzniká v průběhu celého života prostřednictvím zkušenosti.

Přítom ovšem osvojení samo je (v zásadě) kreativním aktem – komunikační podstata kulturních modelů znamená, že způsob, kterým určitá osoba pochopí nebo nepochopí určitý model, může být aktem, který původní model přeformuluje nejen pro tuto osobu samotnou, ale také pro ostatní, se kterými tato osoba komunikuje. Záleží na celé řadě dalších faktorů, na stabilitě daného modelu, na celkové „atmosféře“ a kontextu, ale v zásadě taková změna je možná. Kulturní modely nebo schemata tedy nejsou jednou pro vždy danými představami či pravdami, ale spíše různě trvalými individuálními a zároveň sociálními nástroji porozumění světu a sobě samému.

Poukaz na internalizaci tedy není o tom, jak dostat něco „zvenku“ přes bariéru „dovnitř“; jde o to, že je nutné počítat s tím, že kultura má tělesný základ a že „přesun“ zvenku dovnitř není jednosměrný ani jednoduchý proces. Přítom nechceme říci, že přijímání kulturních schemat během socializace je úplně chaotické a plné kreativity. Bezpochyby zde jsou opakované a sdílené elementy, dokonce mohou dominovat a vytvářet iluzi určité homogennosti nebo tematičnosti. Podstatné je zdůraznit, že se nejedná o „transfer“, jaký napadá Wallace (1967) ve své kritice „mikrokosmické metafory“, která je obsažena v řadě teoretických koncepcí kultury, zejména těch raně psychologicky založených (Strauss a Quinn tuto kritiku ovšem rozšiřují na všechny funkcionalistické koncepce – Strauss a Quinn 2003, s. 37, 120). Mikrokosmická metafora říká, že „v hlavě každého Roma, Čecha, Slovince je malá replika kultury jeho vlastní skupiny, systematicky transformovaná bod po bodu v jeho nervové tkáni“ (Wallace 1967, s. 85). Socializace nebo enkulturace pak představuje „replikaci uniformity“, kdy každá nastupující generace se „kulturně a charakterologicky stává replikou generace předcházející“ (Wallace 1967, s. 26). Taková koncepce vyžaduje představu homogenní kultury, sdíle-

né všemi členy, vysoký stupeň konformity členů kultury vůči univerzalistickým normám a bezproblémový mezigenerační kulturní transfer (Wallace 1967, s. 88). Empiricky se s ničím takovým nelze setkat, ledaže bychom uvažovali na velmi vysokém stupni zevšeobecnění, který nemá prakticky žádný vztah ke konkrétnímu individuálnímu jednání. V souvislosti s internalizací je zřejmé, že přijímání kulturních norem (schemat) je složitý proces, který má daleko k prostému kopírování.

Jedná se částečně o habituaci v Bourdieuově smyslu (např. Bourdieu, 1999, s. 16), kdy si člověk určitou praxí, familiarizací, vyrůstáním v domácnosti a mezi určitými lidmi podvědomě zažívá určité koncepty. Strauss a Quinn srovnávají pojem schematu s pojmem habitus, kdy nacházejí velmi mnoho styčných bodů, jako je koncepce vědění, které není naučené z kognitivně reprezentovaných a tvrdých a jasných pravidel, inkorporovanost vědění, učení se praxí, tendence k sociální reprodukci skrze individuální akce, které nejsou nikdy stejné (Strauss, Quinn 2003, s. 44).

Od Bourdieu se dle svého vyjádření liší v tom, že nedělají rozdíl mezi výchovou ve společnostech bez formálního vzdělávání a s těmi, kde děti chodí do školy (Strauss, Quinn 2003, s. 46). Což je pochopitelné, jak studie školní etnografie dokládají, škola není pouze místo jednoduchého a jasného transferu vědomostí a pravidel, ale také určitá komplexní a v řadě ohledů nevyslovená, netematizovaná praxe. (Viz zejména longitudinální výzkum české školy Pražskou skupinou školní etnografie.) Dokonce samo osvojování si „výslovných pravidel“ není jednoduchým procesem zobrazení a přijetí, ale vyžaduje aktivitu učící se osoby a není v žádném případě úplně spolehlivé a je zřejmé, že vztah subjektu a kulturní normy je složitý. Rozhodně k tomu, aby byla určitá norma subjektivě akceptovaná a dotyčný se jí řídit, nestačí, aby o ní pouze věděl. Může ji detailně znát a přitom ji ve svém životě ignorovat.

Motivační síla

Teorie jednání zmíněná výše v souvislosti s „panem Demeterem“, kterou jsme identifikovali jako ukázkou raně kognitivistického pojetí, není nijak neobvyklá. „People do the culture thing because the culture made them do it“, kultura je přiměla udělat to či to, je odpověď, která ovšem nic nevysvětluje. „Dělají lidé vždycky to, co jim jejich kultura říká? A když ano, proč? A když ne, tak proč ne?“ (D’Andrade 1994, s. 23). *Pan Demeter* si neumí nic jiného představit, navíc je nucen sociální kontrolou svých příbuzných dělat svou *kulturní věc*. Ale co když už toho na něj bude moc? Co když se mu nechce a své blízké nesnáší? Stačí jenom to, že ví, co se sluší a patří, aby opravdu dělal, co se sluší a patří? Patrně vzhledem k tomu, jak se v tomto tématu motivační síly kultury nebezpečně střetávají v poli zájmu antropologie a psychologie, je tato starost antropology vytěšňována. Nebezpečí psychologizace je tu velké a je pravda, že porozumět konkrétním lidským činům z hlediska konceptuální struktury založené na obecných pudech, nutkáních či potřebách jednotlivého lidského organismu znamená vždy do jisté míry esoterickou ekvilibristiku nebo redukcionismus, ze kterého se konkrétní *proč* snadno ztrácí. Přitom to *proč* má tak snadno dohledatelné sociální (interpretativní antropologické/sociologické) vysvětlení. *Cíle, hodnoty*, to všechno je sociálně/kulturně zprostředkované. Problém ovšem je, proč ani v rámci jedné kultury nechtějí všichni totéž. Proč nestačí znát své kulturní hodnoty, kognitivní mapy atd., aby se člověk podle nich rozhodoval? Ani vysvětlení prostřednictvím sociální kontroly nestačí, protože mnoho kulturního života probíhá mimo drby a požadavky druhých. Navíc ani ti druzí nejsou vždycky stejně tvrdá policie. Žádná sociální kontrola nebrání některým otcům z naší komunity (ani je nenutí) prohrát všechny rodinné peníze v *bednách* a s nikým se nepodělit.

Teorie kulturních modelů představuje také určitý pokus vyrovnat se s motivační silou schemat. Jednou z odpovědí je zde faktor internalizace, která ale není *transmisí, faxem, downloadem* kulturních pravd a hodnot; je chápána jako proces individuální transformace, kde se kulturní vyprávění mísí s idiosynkratickými vyprávění-

mi a vždy konkrétním kontextem jednání a teprve tento mix, který si jedinec tvoří, lze dávat do nějaké souvislosti s konkrétním jednáním. Kariéra v byznysu, lyžování v Dolomitech, měsíční půst, zahradničení jsou nepochybně zároveň nesmírně přitažlivé i zcela irelevantní věci, záleží jen na perspektivě, tj vlastní zkušenosti.

Vedle toho se i samotným schematům připisuje určitá motivační síla (Andrade, Strauss 1994, Strauss, Quinn 2001). V tom smyslu, že „nejobecnější interpretace *toho, oč běží*, budou fungovat jako důležité cíle pro tuto osobu“ (D’Andrade 1994, s. 30). Aby se určité kulturní schema mohlo stát pro někoho důležitým, musí se stát součástí „jeho příběhu“ (předpokládáme, že člověk chce vědět, *oč běží* a napomáhat tomu a povědomí o tom, *oč běží*, získává z příběhů, kterým je připraven věřit nebo má sklon si vyprávět). Lze to i obrátit: do jaké míry on sám dokáže interpretovat svůj příběh jako součást toho, co se vypráví, že o to běží. D’Andrade (D’Andrade 1994, s. 30) připisuje motivační sílu hierarchičnosti schemat. Vtip je v tom, že neexistuje apriorní systém kategorií, který by tuto hierarchičnost z principu definoval. Schemata jsou pouze metaforizované souvislosti. Ty výše v hierarchii jsou ty, prostřednictvím kterých lze ty níže postavené zobrazit, tj. vyprávět a **zažít**. Mě například nestrhávají příběhy, protože v nich něco znamená něco jiného. Strhávají mě, protože mně při nich běhá mráz po zádech, potí se ruce, musím si zakrýt oči atd. Něco ve mně vzbuzují. Vlastní tělo je v důležitém smyslu součástí těchto vyprávění. Metaforičnost zde není čistě formálně chápaným sémantickým vztahem jakési ekvivalence, význam je tu vždy význam s tělesnou relevancí.

Vzpomínám si v této souvislosti na jednu situaci, kdy při společném natírání nějakých prken jsme si povídali s našimi romskými informátory a řeč přišla na filmy, kdy se ukázalo, že všichni přítomní se velmi rádi dívají na horrory a strašně rádi se bojí. Řeč přišla nakonec na jakýsi americký thriller (jméno se nepodařilo zjistit), který jedna z informátorek nedávno viděla. Pozoruhodné bylo sledovat, jak se příběh při vyprávění zdrhává ...*víte, já nevím, jak to říct, mně přitom bylo tak úplně od žaludku špatně, když...* percepce metafor a příběhu není procesing ve smyslu nalézání formálních shod a rozdílů, identi-

fikace atd. Je to spíš „trávení“, jak Lakoff a Johnson ukazují na schematu „myšlenky“ v angličtině (MYŠLENKY JSOU K JÍDLU, Lakoff, Johnson 1980, s. 46).

D'Andrade mluví o třech hrubých úrovních schemat (u jednotlivé osoby), které jsou zároveň cíli. Nejvýše jsou schemata, jejichž aktivace vždy vede k rozhodnutí jednat jakoby bezpodmínečně, bez dalšího, jakési „vůdčí motivy“ (PRO LÁSKU ŠEL BYCH SVĚTA KRAJ), vyjádřené v antropologickém konceptu „hodnot“; níže jsou „střední schemata“, která sama o sobě nestačí, většinou potřebují nějaký kontext, ve kterém vedou k jednání (NAKUPUJU, KDYŽ JE PÁTEK NEBO KDYŽ JE VÝPLATA), ale někdy i podněcují jednání samy o sobě, nejníže jsou posléze schemata, která žádná jednání samy o sobě neinicují (STŮL, BOTY), ledaže se objeví v širším kontextu jiného schematu (RODINNÝ STŮL, BOTY PROTI LÁSCE)¹⁶ (D'Andrade 1994, s. 30). Ne všechna schemata jsou cíli, ale všechny cíle jsou schematy.

„To, oč běží“, tedy vůdčí motiv, ovšem není otázkou nějaké spontaneity nebo pudu. „Oč běží“, nevíme, alespoň jako děti, ale vždy to vypadá tak, že druzí to vědí líp. Možná je to proto, že tu vždycky nějaký jsou před námi, že se člověk rodí do společnosti. „Oč běží“, se tedy dozvídáme od druhých. A to nejen verbálně prostřednictvím fakticky vyprávěných příběhů, ale zejména oním zažíváním – habituací. „To, oč běží“, se tak stává součástí našeho těla.

Přítom tato vůdčí schemata (OČ JDE V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA) mohou být elementy ideologií, ospravedlňujících postavení mluvčího, (STEJNĚ NÁS NIKDE NECHTĚJÍ), jeho duševní fungování a rozvrh jeho chtění.

Přítom však koncept kulturních modelů – schemat neznamena, že by se jimi myslelo cosi jako počítkové filtry, které udržují neodpovídající informaci mimo vědomí. V antropologii – odkazující se na tradici Sapira a Whorfa, Lévi Bruhla a dalších – je zvykem upadat k jakémusi „extrémnímu epistemologickému relativismu, podle kterého kultura determinuje samotný vzhled, zvuk a pocit světa... kultura

16 Není ovšem žádný důvod předpokládat, že se nenajde osoba, pro niž schema *boty* budou bezpodmínečným motivem, zatímco schema *láska* bude dávat smysl jen v rámci většího schematu (obuvník: boty, to je celý můj život). Tj., že existuje nějak pevně strukturovatelná hierarchie těchto schemat, která bude vlastní všem osobám.

ra není závoj... schemata jen doplňují chybějící informace“ (Strauss, Quinn 2001, s. 98). Jsou to pouze nástroje interpretace. Nikoho neřídí a nic mu nediktují. Diktát tradice je jen jedním z možných schemat, politických a společenských konstelací, ale nikoli univerzální vztah mezi jedincem a kulturou.

„Otázkou není, kdy jsou lidé kulturou omezováni a kdy kultuře unikají a nakolik. Měli bychom se spíš ptát: jaké jsou rozmanité zkušenosti, ze kterých lidé získávají svoje interpretační rámce? Vytvářejí určité zkušenosti schemata, která vyvolávají schemata získaná z jiných zkušeností? Podle kterých schemat lidé jednají v dané situaci a proč?“ (Strauss, Quinn 2001, s. 98).

Apelativnost či svůdnost nějakého vůdčího motivu (tj. jeho schopnost stát se součástí širokého spektra souvislostí) ale neznamená automaticky, že každý, kdo se s ním seznámí, ho bude naplňovat, jednat v jeho intencích. Záleží na tom, do jaké míry se stane součástí těla dotyčného člověka, jeho zkušenosti. Neexistují stejně apelativní modely pro všechny osoby a situace (Strauss, Quinn 2001, s. 98).

Tematicita

Přesto všechno kultury působí jako určité celky. Témata se opakují. Ačkoliv naši Romové nežijí ve slovenských romských osadách, setkáváme se zde s podobnými tématy, která se popisují také v osadách. Motivy příbuzenské a rodinné loajality, distanciacie, sdílení prostředků nacházíme i u našich aktérů, byť se jedná již o třetí nebo čtvrtou generaci přistěhovalců, kdy nejméně dvě generace prošly asimilačními procesy socialistického státu. Ale taky se zde setkáváme s obyváký, rajskou omáčkou, adorací vojenské služby, obdivem k černým rapperům. Jakoby se tu setkávaly bachtinovské centrifugální a centripetální síly: určitá schemata se drží, nová se objevují, další představují reformulování starých schemat novými prostředky¹⁷. Máme to interpretovat tak, že původní kultura se rozpadá? Kde končí tato

17 Centrifugální síly kultury mají tendenci celek roztrhávat, centripetální naopak působí ve prospěch homogenizace (Bachtin 1981 in Strauss, Quinn 2001, s. 4).

původní kultura a začíná ta nová? Na to je těžko odpovědět, protože se těžko specifikuje ta původní kultura (jednotlivé autority se v tom budou přirozeně lišit). Podle teorie kognitivních modelů neexistuje žádná kulturní dynamika, která by zajišťovala, že členové určité společnosti se shodnou na plně sourodém světónázoru. Jestliže se některá schemata váží k širokému kontextu zkušeností, které jsou si podobné na principu family resemblance, člověk na ně zároveň od dětství během výchovy opakovaně naráží (často se setkává s interpretacemi na jejich základě), mají tendenci stát se kulturními tématy (Strauss, Quinn 2001, s. 118). V našem případě by to mohlo být například schema NEČISTOTY, které prostupuje kontexty od osob přes jídlo až ke zvířatům a místům. Určitá takováto pronikavost tématu ale neznamená, že proniká všemi sférami nebo že se nemůže objevit konfliktní téma nebo nekonekventní jednání.¹⁸

* * *

Nechceme tedy určitě říci, ve smyslu výše řečeného, že je to romská kultura nebo romství, co způsobuje dětem problémy ve škole, co je vede k tomu, aby jednaly, jak jednají. Co nás zajímá, je, s jakými interpretačními rámci se u dětí a rodičů setkáváme; zda a v čem jsou tato schemata v rozporu se schématy, které se z hlediska majority očekávají; jak se tato schemata v reálném diskurzu vyjednávají a modifikují, jak vystupují v různých interakcích.

Kognitivně chápánou teorii kultury využíváme ze tří důvodů. Za prvé nabízí prostor pro variaci a distribuci a přitom zachovává určité empiricky pozorovatelné a srozumitelné prostředky sdílení něčeho, co lze chápat jako elementy kultury: schemata. Za druhé akcentuje hledisko jedince nad hlediskem struktury nebo celku. Protože nás zajímá (kromě toho, co je sdíleno) také to, co se vymyká: jak je možné, že je v domě v běžné rodině taky romská dívka, které je 26, je svobodná, velmi atraktivní, vegetariánka, dělnice, sociálně zdatná, v domě

18 Protože se nejedná o instanci jedné centrální nějak logické kultury (tak jak to myslil Lévi-Strauss) nebo institucionalizaci psychologických konfliktů, ale o souvislosti a zmatky, ke kterým prostě v interpretaci světa – i když je sdílená, nebo právě proto, dochází.

neostrakizovaná a přeje si odejít z domu pryč? A jak je možné, že nemá kam? Za třetí, teorie schemat pro nás představuje poměrně realistickou teorii vztahu jedince a kulturních hodnot (tj. přijatelnou teorii internalizace a kulturně formovaného jednání).

Roger Keesing (1987) poukazuje na jeden rizikový aspekt teorie schemat, kterému jsme se ještě dostatečně nevěnovali, a sice že schemata mají „praktickou“ povahu, tj. vytvářejí svět interpretací, ve kterém se cítíme normálně, běžně, přirozeně, který nás nevzrušuje a ve kterém nás nenapadá se na nic ptát. Svět zavedený, přirozený. Je trochu problematické tuto „tendenci konzervovat“ (už samo slovo schema, schematický nenabízí mnoho vzrušení), obhajovat status quo, připisat nějakému neutrálnímu procesu metaforické apropriace (čistě psychologickému) a nevnímat si společenských efektů, které působí ve formě ideologie nebo diskurzu. Dále tvrdí, že každé vědění je historicky situované, limitované omezeními, která leží mimo kognici, sociálními vztahy, ekonomickými podmínkami. Že není distribuované náhodně a individuálně-příběhově nebo jen z hlediska svých vnitřních podmínek, ale že vždy záleží na tom, kým je dotyčný v sociálním smyslu.

Poznámky k metodologii

Rozmanitost pohledů jako metodologická strategie

Většinu rozhovorů a situací jsme absolvovali dva, dvě nebo všichni tři a nemohli jsme se úplně shodnout na tom, co jsme to vlastně zažili, jak tyto situace interpretovat. Měli jsme stejná data (ačkoliv ne každý si pamatoval stejně dobře jednotlivé detaily) a všechna data jsme nakonec spojovali, takže vycházíme všichni tři ze stejného papírového

korpusu. Ale naše intuitivní čtení daná různými zkušenostmi a orientacemi se občas rozcházela. Zatímco jeden badatel viděl před sebou ideologickou show, druhý viděl prezentaci hrdosti a třetí si všiml třenice mezi informátory a měl tendenci vykládat situaci jako rodinnou mocenskou hru.

Váhali jsme občas žertem, do jaké míry se díváme na stejnou věc a do jaké míry jsme schopní se vlastně dobrat nějakého společného závěru. Zvláštní přitom je, že jsme pravidelně cítili, že navzdory všemu se díváme na *jednu* věc nebo na další případ určitého opakujícího se jevu.

Určité zachování různosti pohledů považujeme v antropologickém kontextu za metodologicky žádoucí. Pakliže předmětem našeho zkoumání je lidské jednání se vším, co ho v každé jednotlivé situaci spoluutváří, jednání na základě určité interpretace světa, nijak zvlášť si neposloužíme redukcí na jeden nebo více abstraktních pojmů, ať už je to „kultura“ nebo „osobnost“, nebo trváním na naplňování určitého koherentního modelu a vztahováním všeho, co uvidíme či zažijeme vůči tomuto modelu. S generálními abstrakcemi není třeba spěchat, vzhledem k tomu, že to, co potřebujeme vždy zachovat, jsou data, která mohou naše konceptualizace vyvrátit. Určitá zachovaná různost pohledů by právě v našem případě mohla mít větší informativní účinek, než subordinace pod jeden autoritativní program (Barth 2001, s. 435).

Tyto vzájemné rozdíly tedy nechceme úplně smazávat, protože na základě této a jiných zkušeností se nám přičíí prezentace nebo konstrukce jednoho homogenního modelu reality. Přesto nás spojuje tato společná zkušenost *určité reality*, a tak bychom se zde chtěli přihlásit k takovému modelu kultury, který umožňuje vnitřní rozrůzněnost a protichůdnost a dovoluje i autorskou polyfonii, spíše než bychom hovořili o různých (ve svém světě autoritativních) diskurzech.¹⁹ Přitom jsme vážali, zda se tedy jedná o kulturu nebo čistě so-

19 Z etnografického, vypravěčského i obecně teoretického hlediska považujeme také tento „rašomonský“ efekt za výmluvnější a snad i věrnější (srv. Rodseth 1998, s. 60).

ciální problém bez vazby na jakkoli koncipovatelnou kulturu a jak pojem kultury vlastně chápat.

Jak píše Geertz, otázka antropologické metody není způsob, jakým si vedeme terénní poznámky, jaké manipulace s nimi provádíme, tj. „mechanika vědění“, ale tak či onak pojmově vystavěná interpretace toho, co jsme v terénu na vlastní kůži zažili (Geertz 1988). Tato osobní empatická přítomnost a přesvědčení na jejím základě v nejlepší vůli referovat v obecných pojmech (které užíváme v naději, že budou srozumitelné) o terénu, který popisujeme, je zásadní, nikoli to, jaké typy pořádku v jakém typu poznámek jsme si, kdo zavedl, a proč je ten či onen pořádek blíž ideálu objektivního popisu reality. Protože naším cílem není objektivní popis objektivní reality (události, o kterých píšeme, nejsou objektivní realita, ale vždy určitá perspektiva), považujeme náš přístup za určitou specifickou odrůdu interpretativního antropologického přístupu.

Tento náš interpretativismus má ovšem určité zvláštnosti. Řekněme, že se jedná o určitý umírněný interpretativismus ve smyslu držet se co nejvíce toho, co bylo fakticky řečeno a co se stalo. Tam, kde to jde, citovat aktéry a detaily situace. A to nikoli proto, že bychom se domnívali, že se tím naše etnografie stane objektivnější nebo kontrolovatelnější, cílem je přiblížit se této perspektivnosti naší reality, protože jsme přesvědčeni, že interpretace nevzniká tvrzeními a zaujetím stanoviska; vzniká mezi perspektivami a mezi větami, mezi etnografem a aktérem, mezi čtenářem a textem.

V souvislosti s naším konkrétním případem je ještě důležitý akcent na jazyk, respektive na mluvení. Podle D'Andrade „jsou základní elementy kulturních modelů lexikálně kódované. Typicky se může člověk o jednotlivostech modelu s informátory bavit a diskutovat s nimi prostřednictvím protipříkladů. Zatímco informátoři neumí popsat plně takové modely, obvykle umí užívat příklady a události, které jsou v rámci modelu přijatelné“ (D'Andrade 1992, s. 34).

Ovšem etnografická zkušenost asi každého, kdo mezi Romy pracuje, hovoří o jejich specifickém přístupu k výpovědi, který by bylo možné shrnout schematem, které zcela neetnograficky nazvu anglicky TALK IS CHEAP. Často se tato pragmatická strategie vysvětluje

přezíravým postojem ke gádžům a všem, kdo jsou mimo rodinu. My se domníváme, že je to spíš tak, že dané schema je aktivováno jen za určitých okolností, že je tedy věcí kontextu a není fixované na pevné pozice v rámci rigidně chápané rodiny. Že RODINA je de facto metafora, kterou je možné natáhnout tak, jak je potřeba. To ale neznamená, že by mezi nimi slova proudila jako vzduch nebo bezsmyslný šum obklopující jako byprodukt jejich sociální hemžení a že je tedy potřeba je raději neposlouchat a jen sledovat v jejich chování emanaci nevědomých kulturních direktiv. Zmíněná strategie se mění s časem a familiarizací, ale i při prvním setkání, kdy se výpovědi sestávají jen z mávnutí rukou, „natírání na růžovo“, případně z rozverného nadužívání hyperbol, je možné ledascos vyčíst; výpovědi nejsou prázdné. Protože ač jsou všelijak „sehrané“, jejich autoři při jejich dramatinizaci využívají svých schemat, jejichž stopy v nich lze dobře nalézt. A – v kontextu zkoumání nikoli autonomní kultury, ale určitého kulturního konfliktu (tím je dle našeho soudu jakýkoli výzkum romské kultury) je až strhující sledovat, co si dramatinizátor myslí, že chceme slyšet: dozvídáme se něco o tom, jak se my odrážíme v jeho konceptuálním světě. My, kteří jsme jakousi metonymickou součástí školy²⁰, se kterou má tento dramatinizátor potíže. Přistoupit na tuto hru a informátory vážně neposlouchat, dokonce dojít k závěru, že se jedná o standardní postoj (obvyklé kosmetické lži, když se přijde zeptat někdo z majority), se nám zdá být nevědomovanou součástí majoritního modelu, který je vidí jako nemyslicí, případně nenapravitelně podvádějící bytosti.

Nedomníváme se tedy, že co nám bylo řečeno, je odpad, neslova, nevěty, nevýznamy, byť to nebyla v soudním slova smyslu občas pravda, naopak všechna sdělení řeči a těla považujeme za cenný materiál, ze kterého vycházíme.

20 A dalších majoritních institucí.

Výchozí hodnoty kulturního modelu Cikáni

Slovo *Cikán*, *Cigán*, *Rom* není prostým neutrálním označením, jakkoli bychom o to velmi stáli. Srozumitelnost tohoto slova je vázaná na určitý kulturní model, který stojí mimo všechny pokusy vymezit přesně, koho se to slovo týká. Tento model je modelem vybudovaným prostřednictvím velmi dlouhé kultury konfliktu. Je to ten *stereotypický obraz cikána*, který ovšem není žádný obraz, ale síť *souvislostí, které nás nepřekvapí*. Podle tohoto modelu se identifikuje a interpretuje, ten doplní chybějící souvislosti. Je to také model, se kterým bojuje každý antropolog, který o Romech píše a kterému vždy částečně podlehne, protože při psaní o Romech nepřekládá cizí do známého, ale obvykle známé do obvykle známého. To jest, překlad biografické zkušenosti do dostatečně obecných pojmů tak, aby byly srozumitelné, se nevyhnutelně stává obětí silných schemat, které čtenáři v dané věci mají. To je samozřejmě příklad jakéhokoli takového úsilí, ale v tomto případě se jedná o specifitější problém. Také to není tak, jako když se metodologicky ze známého udělá neznámé, protože Romové jsou vlastně docela neznámí. Každý je zná, ale kdo byl u někohu z nich doma? Jsou vnímání jako permanentní cizinci, mísí se u nich starousedlictví s tím, že někteří jsou opravdu nově příchozí. Dále je zde distanční praxe, kdy k romské národnosti se hlásí velmi malá část těch, které za Romy označujeme, jednotlivé romské rodiny popírají, že by měly s jinými rody či rodinami cokoli společného.

Tento model také obsahuje řadu realistických postřehů a pravděpodobných prvků, které jsou generalizacemi, ale nejsou nestrannými generalizacemi. Patří ke konfliktu, který tento model produkuje. Jako badatelé jsme si vědomi toho, že tento model patří k určitému útlaku²¹ a že je třeba s ním zacházet opatrně.

21 Jehož součástí je pravděpodobný výkřik: „*Jaký utiskovaný? Makáme na ně, voni se jenom flákají.*“

Všední den v Alfě

Markéta Levínská

Úvod

Rozhodli jsme se provést klasický etnografický výzkum, který spočívá v pravidelném pobytu v lokalitě a v ubytování u místních obyvatel. Data jsme získávali prostřednictvím vedení polostrukturovaných a nestrukturovaných interview. Dále jsme si vedli terénní záznamy, zápisy událostí, které se vztahovaly k tématu našeho výzkumu či nás zaujaly.²² Vzhledem k tomu, že se jedná o extrémně citlivé téma, snažili jsme se vyhnout všem nuceným a formálně vyhlížejícím procedurám a drželi jsme se „povídání“. Důvody k tomu jsou metodologické v širším slova smyslu. Vždy je velmi obtížné navázat funkční a přirozený kontakt s aktéry. Poměrně dlouho trvá, než získají důvěru a začnou hovořit bez potřeby se nějak bránit. Naše průvodkyně Alice říkala, *každý má něco, o čem nechce, aby se vědělo*, ale my dobře víme, že své „kostlivce ve skříni“ nemají pouze naši informátoři. Citlivý přístup k dotazovaným a věrohodnost informací jsou zde úzce propojeny. Dále je třeba zdůraznit, že žádná procedura není neutrální – čím formálnější výzkumník vystupuje, tím víc se blíží „úřadu“, a tím zabarvenější je jeho vztah k aktérům. Současně není třeba vystupovat familiárně, až drze. Stačí prostá slušnost a chuť naslouchat.

V naší práci se snažíme pochopit specifické perspektivy jednotlivých aktérů. Vycházíme z přesvědčení, že události jsou důsledkem jednotlivých rozhodnutí, ke kterým dochází na základě určitého vědomí a porozumění situaci, které aktéři mají. Na popis tohoto porozumění se soustředíme. Naše pozorování a rozhovory nejsou zaměřeny pouze na romskou komunitu či komunitu ve vyloučené lokalitě, ale na lokalitu celkově, mluvíme nejen s učiteli, ale i např. s dětskou

22 První tříletý projekt (2005–2007) probíhal ve východočeském kraji, především v městských komunitách a nesl název „Vzdělání a jeho hodnota z hlediska Romů (Pohled na vzdělání očima romských matek)“. Druhý projekt „Funkce kulturních modelů ve vzdělávání“ (2008–2010) jsme prováděli v západočeském kraji, kde jsou roztroušené vesnické vyloučené lokality v okolí dvou měst. Oba výzkumné projekty byly podporovány GAČR (reg. č. 406/05/P560 a reg. č. 406/08/0805).

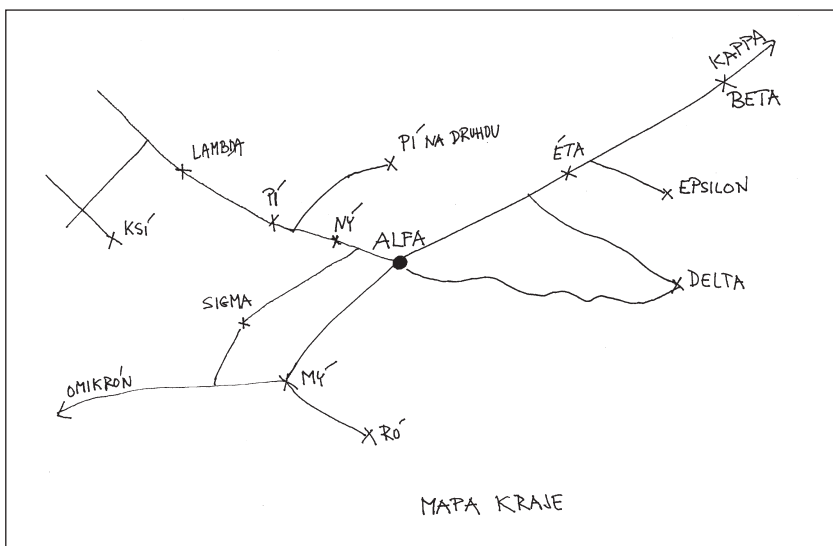
lékařkou, knězem, sociální terénní pracovníci, podnikateli, lokálními politiky, účastníme se lokálních akcí.

Je třeba podotknout, že se snažíme spíše o antropologické hledisko než o pedagogické. A to z toho důvodu, abychom nepovažovali pedagogický proces nutně jako pozitivní, ale snažíme se ho reflektovat z hlediska našich informátorů třeba i jako něco, co nám nemusí být vlastní.

Žili jsme ve dvou domácnostech. Laskavě nás ubytovala tříčlenná rodina, manželský pár a dospívající syn. Muž Radim pracoval jako posunovač u Českých drah, vedl (a stále vede) šachový kroužek, dále vykonával funkci zastupitele na místní radnici a v posledním roce výzkumu byl dokonce zvolen starostou městečka (2009–2010). Jeho žena Radka pracovala jako učitelka českého jazyka na základní škole, v posledním roce výzkumu změnila zaměstnání a odešla učit na střední školu a lyceum v krajském městě Kappa. Je to žena, která se aktivně podílela a podílí na kulturním životě městečka Alfa. Jejich syn Radovan studuje na gymnáziu v krajském městě Kappa. Druhý ubytování nám poskytl ve svém domku na druhém konci města údržbář a ornitolog Vladimír, který žil v domácnosti sám.

Mapa kraje z hlediska výzkumníka

Jak již bylo řečeno výše, rozhovory, které jsme provedli, a informace, které jsme od našich informátorů získali, jsou citlivé, a proto jsme se rozhodli přejmenovat názvy měst, vesnic, jména lidí. Pro lepší orientaci čtenáře jsme vytvořili zjednodušenou mapu lokalit, o nichž je řeč, a cesty, které mezi nimi jsou. Nejedná se tedy o mapu, která by byla geograficky odpovídající, spíše je to mapa člověka, který se mezi



Mapa z pohledu výzkumníků

jednotlivými lokalitami pohybuje automobilem a občas nevnímá nějakou tu zatáčku.

Jednotlivé lokality označíme názvy řeckých písmen v abecedě. Krajské město, k němuž přináleží námi zkoumaná oblast, je označeno jako Kappa. Bližší větší město, kam se jezdívá nakupovat, je Omikrón. Město, kde jsme byli ubytováni, se nyní nazývá Alfa. Jeho katastrální území činí 112 km² a je zde 24 sídelních útvarů s 3150 obyvateli. Radim zdůraznil, že je jedním z nejřidčeji osídlených katastrálních území. V Alfě se nachází základní a základní praktická škola, lékař, dětská lékařka, lékárna, je zde několik obchodů, vlaková i autobusová zastávka.

K městečku Alfa patří pro nás z hlediska výzkumu důležité vesnice Pí, Ný, Sigma a Ró.²³ Jedná se o vesnice, v nichž je v současné době kumulováno sociálně slabé obyvatelstvo společně s členy romské minority. Většinou společností a některými Romy z Alfy jsou vnímány jako problematické.

23 Z lokality Ró jsme neměli žádného informanta.

Asi deset kilometrů od městečka Alfa leží město Beta. Katastrální území jeho regionu činí 98 km² a počet obyvatel 3 800. Nachází se zde základní a praktická škola, odborné učiliště, které je svým zaměřením vhodné pro absolventy základní školy i pro absolventy základní školy praktické. Velmi jednoduše lze říci, že je to „sběrné“ učiliště. Kdo není přijat jinam, jde se učit do OU Beta. To zcela jasně vyplynulo ze záznamů výchovné poradkyně a naše zjištění potvrdila i Radka. Velký počet žáků a žákyň svoje vzdělání na OU Beta nedokončuje. Na gymnázia, lycea či střední odborné školy studenti běžně jezdí do Omikrónu nebo do Kappy.

K Betě přísluší vesnice Delta, v níž žije romská komunita, která tvoří 80 % obyvatel vsi. Dále do jejího katastru patří Gama, kde sídlí hospodářství statkáře Oráče, jenž chová dojnice. Epsilon a Éta jsou vesnice, z nichž pocházejí či v nich žijí předci a příbuzní obyvatel Dely. Další upřesnění k mapě získá čtenář během čtení textu.

Průběh výzkumu a výběr informátorů

První rok – 2008

V prvním roce výzkumu jsme se soustředili na poznání lokality jako takové po stránce geografické i po stránce demografické. Díky Radimovi jsme poznali rozsah katastrálního území Alfy a zbytky státních statků a továrny. Prostudovali jsme si záznamy v místní kronice a tisku (*Zpravodaj*).

Provedli jsme široký záběr rozhovorů, především s členy většinové společnosti. Při výběru informantů nám často pomáhal manželský pár Radim a Radka. Díky Radce, která nás uvedla do školy, jsme

měli možnost provést rozhovor s ředitelkou základní školy a výchovnou poradkyní, a tak se nám podařilo získat představu o studijních možnostech místních dětí a jejich vzdělávacích tendencích a možnostech. Kromě obecných informací o škole jsme se zaměřovali na preference dětí, které ukončily základní docházku, ohledně dalšího vzdělávání v průběhu posledních pěti let. Radka nás také kontaktovala s učitelkou zvláštní školy a bývalým učitelem (nyní důchodcem) na škole základní. Byla nám nápomocná, co se týče celkové orientace v terénu. Seznamovala nás s místními lidmi, jejich příběhy a jejich sociálními vazbami.

Další lidé, s kterými jsme prováděli interview, byla dětská lékařka, která měla solidní přehled o nemocnosti místních dětí; kněz s námi krátce pohovořil o pověrách, které se mezi Romy vyskytují, a o svém pohledu na tyto myšlenkové koncepty. V oblasti poskytnutí zaměstnání jsme mluvili s podnikatelkou a lokální politikou²⁴, jejíž pohled na politicko-ekonomickou situaci v městečku je poněkud odlišný než Radimův. Provedli jsme rozhovor s místními podnikateli v nemovitostech (s panem Tlustým přezdívaným Kámoš a s jeho Komplicem), jejichž pohled na podnikání a zacházení s druhými lidmi v nás probouzel pocit setkání s něčím naprosto konceptuálně cizím. Ohledně soužití a spolupráce s Romy jsme hovořili s Radimovou Tetou z Lambdy a Sousedkou bytového domu v Pí. Další zkušenosti společného soužití s Romy nám poskytla Radimova matka Libuše, knihovnice v důchodu. Pravidelně jsme probírali život v Alfě a okolí s Vladimírem (údržbářem – ornitologem). Dá se tedy říci, že z hlediska rozvrstvení společnosti jsme pokryli široké sociální spektrum.

Kontaktování romské minority v prvním roce se ukázalo jako více než nesnadné. Radim nás seznámil s romskou rodinou v Pí, se kterou má poměrně dobré vztahy, ale opakované rozhovory se nepovedlo navázat. Při samostatné návštěvě v Pí jsme si pravděpodobně vybrali špatnou informátorku (bývalou prostitutku), svou roli sehrála i uzavřenost Romů vůči představitelům majority a jejich nechuť s nimi

24 Milionářka byla zvolena v roce 2010 starostkou.

sdílet příliš mnoho času a prostoru. Výsledný souběh nepříznivých faktorů zkomplikoval navázání kontaktu s dalšími rodinami.

Nakonec se ukázala jako přínosná návštěva občanského sdružení v Deltě, které se zabývá budováním komunitního centra a podporou komunitního života. Provedli jsme zde rozhovor se dvěma zaměstnankyněmi, jedna z nich byla Alice, Romka, která pracuje jako sociální terénní pracovnice. Druhá byla paní Ptáčková (představitelka majority), zodpovědná za oblast vzdělávání.

Druhý rok – 2009

Ve druhém roce jsme mohli těžit a těšit se z navázání vztahu z roku 2008 s Alicí, která se ukázala jako výborný „gatekeeper“ se zájmem o výzkum. Vybírala pro nás informanty z Delt, Sigmý a Ný. Přístup do lokalit, které patří do jejího pole působnosti, byl neproblematický. Většina lidí, možná i díky tomu, že s nimi vyřizovala úřední záležitosti, byla k rozhovorům přístupná. Díky ní jsme měli možnost postupně odkrývat příbuzenské vazby, které propojují jednotlivá sídla, a nahlédnout do práce sociální terénní pracovnice. Viděli jsme, jak střídá dvě zdánlivě neslučitelné role, roli členky romské minority a zástupkyně oficiálního úřadu.

V Deltě jsme v prvním roce provedli rozhovor s členy jedné matrilinie (Vlkovi), s babičkou, matkou a jejími dvěma dcerami, z nichž jedna studuje na střední škole a starší je zaměstnaná v místním podniku. Zajímavé bylo setkání a hovory s matkami (třemi sestrami), jež si doplňovaly základní vzdělání. Setkali jsme se i s dětmi, které studovaly na základní škole v Betě a pak přešly na školu praktickou tamtéž.

V Sigmě jsme navštívili dvě rodiny s dětmi. V Ný jsme byli jak v rodině v bytovém domě, kde se sešlo více žen s dětmi, tak u rozpadlé rodiny, která žije v bývalých kancelářích. Účastnili jsme se společné brigády v Deltě, kde jsme měli možnost poznat i sousedy „romského domu“.

Prostřednictvím Radky jsme byli úspěšní v provedení rozhovoru u romské rodiny, která žije v centru městečka, tedy sdílí stejný pro-

stor jako členové většinové společnosti. Jednalo se o Krbovi, jejíž zakladatel přišel do Alfy koncem padesátých let. Mluvili jsme s vdovou po panu Krbovi a nejmladší dcerou, jejíž děti jsou školou povinné.

Většina rozhovorů, s dospělými i s dětmi, v rodinách probíhala v menších skupinkách. Detaily, které jsme si potřebovali ujasnit, nám pak vysvětlovala Alice v soukromých interview.

Provedli jsme rozsáhlý rozhovor se sedlákem z Gamy (bývalým zootechnikem státních statků), který poskytuje zaměstnání několika mužům z Delty.

Třetí rok – 2010

Pokračovali jsme ve skupinových rozhovorech na Deltě a Ný. V Sigmě učinila Alice podobnou zkušenost jako my v prvním roce v Pí: Romové ze Sigmý odešli v době smluvené schůzky a nechápala proč.

Nicméně poslední rok byl přínosný zejména v tom, že vskutku proběhlo „participant observation“, byla do velké míry překlenuta distance my a oni.

Proběhlo několik skupinových rozhovorů, jeden s dětmi mladšího a staršího věku, další s dospívajícími, kteří studují na středních školách a odborných učilištích a s matkami. Účastnili jsme se městských oslav.

Seznam rozhovorů je uveden ve formě tabulky v příloze.

Nebezpečí přátelské atmosféry

Otevřené rozhovory, přátelská atmosféra s sebou přináší to, že se škola a vzdělávání odsunují na druhé místo a je vytvořen prostor pro spontánní, nepolitické vyjadřování, které uvolní místo vtípům a nadšazce. Mezi politickými promluvami a promluvami „upřímnými“, nereflktovanými je velký rozdíl, který je nutné interpretovat v příslušném zakřivení. Kučera (2010, s. 52) píše o tom, že aktér výzkumníkovi může nabízet svoje přátelství, aby neutrpělo jeho image, raději se s ním bude bavit o svém soukromém životě, než by např. ukáza-

l(a), jakým je učitelem(kou). Naši informátoři věděli, že naším primárním zájmem je škola a jejich školní kariéra, vzpomínky, vztahy ke škole, vzdělávání jejich dětí. Pokud by přistupovali k prezentaci sebe z hlediska školních výsledků, aniž by do svého vyprávění zahrnuli svůj osobní příběh, byly by jejich výsledky spíše žalostné, bez poity, mohly by se podobat úředním záznamům, politickým promluvám (s čímž jsme se setkali).

V promluvách našich informantů můžeme sledovat snahu o rozhovory „jen tak“, v kterých je možná zapomenuto, že je třeba „hrát“ zájem o školu, nicméně škola a rodina v nich získávají lidštější tvář, jsou živě performativní. Informanti/aktéři se mohou stát hrdiny svého života, ovšem z hlediska majority spíše negativními, protože některé syrové příběhy mohou potvrzovat jejich „divošství a nekultivovanost“, jiné schopnost nad „vším vyzrát“ apod., nebudeme vyjmenovávat, jaké všechny stereotypy jsou s našimi aktéry spojovány.

Výzkumníkům se může zdát, že se dostávají do kontaktu s autenticitou, možná se dozvídají o „pravých zájmech“ svých informátorů, mohou být nadšení, že se jim dostává „těch pravých dat“, současně si kladou otázku, zda je mohou použít a jakým způsobem je čtenáři předkládat. Není jisté, zda by se osoba prezentována „takto neskrytě“ nestáhla zpět, protože chce být představena zcela v jiném světle, korektním.

Problém „uvolněné“ performance, která je vyšinitá mimo „oficiální“ kontext výzkumu, představuje nebezpečí, že výzkumníci se dopustí *zrady informátora* (sám aktér se cítí zrazen) (Kučera 2010), pokud od sebe nedokážou odlišit typy promluv a adekvátně je interpretovat. Je otázkou, zda je možné jejich příběhy čtenáři podat, aby je vnímal jako hrdinské.

Exkurs do krajiny, její historie a složení obyvatelstva

Cílem není představit objektivní a ucelený pohled na historické události a konfliktní situace, jimiž je tato oblast nabitá, ale ukážeme subjektivní pohled výzkumníka s parabolickým zakřivením ve směru zájmu našeho výzkumu.

Tento zapadlý kraj je pohraniční část Čech, jež je poměrně řídko osídlena pro svou klimatickou nehostinnost. Dalším důvodem je zpřetrhaná kontinuita života krajiny a společnosti kvůli dramatickým válečným a poválečným událostem (viz Antikomplex a kol. autorů 2006, s. 20–23).

Původní uspořádání zemědělské krajiny bylo rozvrženo v polovině 18. století, kdy byly v kraji postaveny tři statky „Dvory“, které sloužily místnímu klášteru jako hospodářská centra. Zjednodušeně by se toto krajinné rozvržení dalo přirovnat k „švédskému modelu“, kde byla jednotlivá hospodářská stavení umístěna do středu svých polností, takže byla od sebe vzájemně značně vzdálena. Tento krajinný rozvrh byl v průběhu času dále využíván.

Zaměstnání

Po válce byly podobným způsobem zakládány v okolí Alfy a Bety státní statky, namísto zemědělských družstev, v nichž bylo hospodářeno v krajích s příznivějšími klimatickými podmínkami.²⁵ Poválečné osidlování vysídleného pohraničí a Sudet bylo motivováno přede-

25 Určité pokusy o založení JZD tu probíhaly, jak se kriticky zmiňuje kronikář v roce 1951: *Jednání o zřízení JZD podporované hlavně předsedou MNV opět uvízlo – (Jeví se tu nedostatek politického uvědomění právě u členů KSČ – zemědělců.) Jsou komunisty „až po ty kapsy“ – ale na jejich jim nesahejte* (7. 2. 1951, Pamětní kniha města Alfa, s. 73). Podotkněme, že tentýž den bylo na zasedání MNV navrhnuто jednoho z místních zemědělců zbavit hospodářství, kvůli opětovnému neplnění plánu dodávek.

vším získáním zemědělské půdy (Mikšíček in Antikomplex 2006), ale okolí Alfý a Bety nepatřilo mezi preferované oblasti. Situaci krajiny, v níž probíhal náš výzkum, vystihuje následující citace: „Tyto okresy, komunikačně hodně vzdálené, horské a nejméně úrodné, nebyly ani určeny k individuálnímu osídlení, ale spíše k přeměně na souvislá pásma obhospodařovaná pastvinářskými družstvy. Můžeme si to představit jako zaniklé obce bez jakékoli kulturní identity“ (Mikšíček in Antikomplex 2006, s. 47). Opuštěné vsi, které zde najdeme, někdy mívají své strážce, jež *jsou napojeni na CIA*²⁶.

V kraji existovaly dvě základní možnosti zaměstnání, a to buď ve státních statcích či v továrně. Statní statky ukončily svůj provoz v 90. letech 20. století a k uzavření provozu továrny došlo v roce 1996 (Pamětní kniha města Alfa, s. 297).

Majetek státních statků získali restituenti či zájemci o hospodaření. V současné době v krajině hospodaří velkostatkáři, kteří se především orientují na chov masného dobytka, tedy na pastevectví. Vzhledem k tomu, že dotace na hovězí dobytek jsou vyšší než na chov koz či ovcí, převažuje zde chov masných odrůd hovězího dobytka. Velkochovatelé využívají na sezónní práce či na „nárazové akce“ především brigádníky. Stálých zaměstnanců mají minimum. Velkochovem dojnic se zabývá v oblasti našeho výzkumu jeden statkář, pan Oráč z Gamy, který poskytuje zaměstnání čtyřem až pěti Romům z Dely.

V Alfě je možné pro ženy získat zaměstnání ve dvou drobných provozovnách, muže zaměstnává podnikatelka (Milionářka) v logistických službách, která vytvořila pracovní místo i pro člověka, který je sociálně silně dezorientován²⁷. Lidé bez vzdělání jsou odkázáni spíše na brigády, výkupny ovoce, sběr kovů, jsou zaměstnáváni jako pomocná síla v pohostinství. Mohou dojíždět do supermarketů

26 V zaniklé vsi za Deltu žije ve starém sklepení již neexistujícího domu Poustevník, který nemá domov, žádné jiné trvalé bydliště. Zprávy přijímá přímo z vesmíru. V okolí jeho příbytku žije divoká zvěř, je třeba si dávat pozor na slony, hady a další šelmy. Na první pohled pozná, jaká choroba vás trápí (TP 2008).

27 Tento člověk nespadá do žádné oblasti „zdravotního postižení“, aby díky němu mohla získat úlevy na sociálním a zdravotním pojištění (rozhovor s Milionářkou 2008).

v Omikrónu. Má to však jeden háček, od mladé paní Krbové (Krbová, ml. 2009) jsme se dozvěděli, že v těchto supermarketech nezaměstnávají společně manžele. Další obyvatelé katastrálního území Alfy, obzvláště ti, které ubytovává pan Tlustý, od něho získávají příležitostnou práci. Většina těchto pracovních míst spadá do oblasti šedé ekonomiky a výše hodinové mzdy je nižší, než jakou předepisuje legislativa.

Demografická situace

Podrobný popis politicko-historického vývoje pohraničních oblastí a veškerých přesunů obyvatelstva by byl pravděpodobně nad naše kompetence, a dokonce se možná nepodaří vytvořit chronologický sled významných událostí, nicméně v kontextu literatury zpracovávající historické události konce války se pokusíme na tuto dobu a na lidi v ní žijící nahlédnout skrz komentáře Pamětní knihy města Alfa (dále PK)²⁸ a vyprávění pamětníků. Ústředním tématem pro nás bude zacházení s Romy a s dalšími lidmi z okraje společnosti a komentáře k nim se vztahující.

Mikšíček rozděluje poválečné osidlování v zásadě do tří úseků. První nárazová vlna přišla bezprostředně po válce v roce 1945 a datuje ji až do roku 1952 (Mikšíček in Antikomplex 2006, s. 47–48). Aktivní v osidlování pohraničí byly dobrovolnické oddíly tkz. Revoluční gardy, které se formovaly těsně po osvobození. Byly složeny

28 Kronikář přišel do kraje v roce 1946 a jako kronikář začal působit až v roce 1951. Zpracoval „Staré dějiny města Alfa“, „Přehled událostí z let 1918–1945“ (z doby prvé republiky a okupace). Samostatně pak zpracovával léta 1947–1952. Léta 1953–1965 v PK města Alfa chybí. Možná byl kronikář příliš kritický. V roce 1966 nastupuje další kronikář. Z roku 1968 zůstaly zápisy do 9. května. Záznamy ze 70. let 20. století byly tak prodchnuty atmosférou normalizace, že jsme museli téměř překonávat vnitřní odpor, který bránil tyto stránky pročitat. Od roku 1995 zaznamenává důležité události nová kronikářka. Zajímavá léta z hlediska řešeného tématu jsou léta 1995 a 1996. Celkově se dá říci, že Pamětní kniha reprezentuje názor Čechů a její tón je spíše kritický vzhledem k těm, kteří nežijí v souladu s politickými a ideovými tendencemi doby, než že by byla neutrální. Subjektivně musíme říci, že nová kronikářka (stala se jí v roce 1995) se někdy zbytečně pečlivě věnuje ilustracím připomínající památník než zápisům faktů.

z různě zkušených a motivovaných jedinců. Jejich cílem bylo zajistit pohraniční kraje, přebírat moc spolu s národními výbory, zajišťovat plynulý život a zřízení civilní správy, bohužel často jejich činnost byla v rozporu s morálkou a z jejich řad se rekrutovali jedinci, kteří si neoprávněně přivlastňovali německý majetek (Gebhart 2004, s. 14). Revoluční gardy byly zrušeny v červnu 1945. Vzhledem k tomu, že námi zkoumaná lokalita byla osvobozena 6. 5. 1945 americkou armádou, která zde působila do 3. 9. 1945, nedocházelo zde z české strany vzhledem k německému obyvatelstvu ke mstivým excesům (Hlino-maz in Mikešová 2010).

Od konce 19. století do roku 1945 zde převažovalo německé obyvatelstvo, znamená to, že mocenské a hospodářské převzetí krajiny československou vládou nebylo snadné, protože až na ojedinělé výjimky došlo ke komplexní výměně obyvatelstva.

Nejprve probíhalo osidlování „na základě dekretu č. 27/45 Sb. ze 17. července o jednotném řízení vnitřního osídlování“ (Nosková 2005, s. 231). Na konferenci „velké trojky“ v Postupimi (v XIII. Článku Závěrečné zprávy z 2. 8. 1945) byl uznán plán londýnské emigrace, v jejímž čele stál prezident Beneš, odsunu československých Němců (Novotný 2005, s. 233). Londýnská emigrace reagovala na nesouhlas domácího odboje s myšlenkou, že by němečtí spoluobčané byli zapojeni do života v osvobozené demokratické republice (Pernes 2004, s. 152). Směrnice o provedení odsunu byla schválena až 14. prosince 1945 a vlastní odsun oficiálně započal 25. ledna 1946 a ukončen ministrem vnitra Václavem Noskem 24. října 1947 (Pernes 2004, s. 153–154).

V našem kraji byl odsun dokončován v roce 1948, Pamětní kniha zmiňuje určitou netrpělivost přistěhovalců: „*MX žádá urychlit odsun Němců – bude skončen do pondělka. HY se ptá, budou-li i nespolehliví Češi odsunuti do vnitrozemí*“ (PK 16. 3. 1948, s. 50). Nicméně ojedinělé rodiny zůstaly déle, Radimova Teta říká: „*My, když jsme sem do Lambdy přišli (1950), tak tu byla jedna německá rodina, já byla desetiletá, nemluvili vůbec česky, nevím, kam se poděli*“ (Teta 2008).

Po válce bylo pohraniční území obhospodařováno společně nově příchozími a Němci, dokonce v některých případech sdíleli hospo-

dárství. Pamětnice, Radimova teta Teta (zástupkyně majority)²⁹, která žije v Lambdě, patří mezi poslední žijící poválečné osídlence, vypravuje: „*A jinak dyž my jsme přišli v pětáčtyřicátým do Ksí, tak tam Němci byli, kdyby žil bratr, ten by ti to všechno pověděl, já byla malá, mně byly čtyři roky. Bratři se od nich naučili německy, protože my jsme sem přišli v říjnu a oni šli teprve potom druhý rok po žních, šli do odsunu v čtyřicátým šestým na podzim*“ (Teta 2008).

Vzhledem k tomu, že ministerstvo zemědělství zjistilo, že v pohraničních oblastech je potřeba 100 000 až 120 000 zemědělsky zdatných rodin a 10 000 až 20 000 pastvinářských rodin, byli k doosidlování pohraničí vyzváni zahraniční krajané: Volyňští Češi, dále krajané z Polska, Francie, Bulharska, Jugoslávie, dalších míst bývalého Sovětského svazu (Mikšíček in Antikomplex, 2006). Dále přišli Slováci a slovenští Romové. „Celkem se počítalo s návratem 1 600 000 Čechů a Slováků (900 000 repatriantů a 700 000 reemigrantů), odhad byl značně nadsazený, vrátilo se pouze 200 000 reemigrantů a počet repatriantů není znám. Do pohraničí přesídlilo 1 800 000 Čechů z vnitrozemí a 200 000 Slováků ze Slovenska“ (Nosková 2005, s. 231). V naší lokalitě jsme mimo přílivu Čechů z vnitrozemí, zaznamenali příchod Volyňských Čechů, Čechů z polského Zelova, Slováků, slovenských Romů, Bulharů, Maďarů.

Dále bylo vzhledem k volným obytným prostorám v Alfě poskytnuto útočiště řeckým dětem: *Řecký ministr a zástupce ministra ochr. práce a soc. péče si prohlédli budovu býv. ONV; rozhodnuto v ní umístiti asi 100 řeckých dětí. Úprava si vyžádá asi pěti až sedmisettisíce Kč; provede ji min. soc. péče a náklad uhradí Čs-řecká společnost. Vše spěchá! (PK 2. 5. 1949, s. 62).*

29 Rozhovor probíhal u Tety v domácnosti (Teta 2008). Teta se narodila v roce 1941. V roce 1945 se rodina přistěhovala nejprve do Ksí, to byly naší informantce čtyři roky. Po pěti letech, v roce 1950 se přestěhovali do Lambdy. Ve 14 letech, v roce 1954 začala společně s matkou pracovat v státních statcích. Byla zde zaměstnána do roku 1995, kdy odešla do důchodu. Lambda leží vzhledem k Alfě až za Pí. Patří mezi výjimečně udržované vsi, což je dané tím, že je především vesnicí rekreatantů z Kappy a Omikrónu. Teta se provdala za Volyňského Čecha, jehož rodina se do pohraničí přistěhovala v rámci řízených poválečných reemigrací (srov. Mikšíček in Antikomplex, 2006).

Ukázalo se, že osídlování pohraničí není snadnou záležitostí. Podmínky pro hospodaření byly tvrdé, takže ne všichni v pohraničních oblastech zůstali, v roce 1947 se ve statistikách objevuje vlna lidí, tzv. „zlatokopů“, kteří se vracejí z pohraničí zpět (Mikšíček in Anti-komplex 2005, s. 47–48). „Řešila se konfiskace německého majetku a jeho přidělování zájemcům z vnitrozemí, včetně úhrad za přidělovaný majetek (jednorozční výnos, splátky 15 let). Budoucnost potvrdila výchozí cíle komunistů. Bezzemci a maloročníci nedokázali plnohodnotně hospodařit na rozsáhlejších polnostech v cizím prostředí a v kolektivizaci, která nastoupila na počátku padesátých let, nespatořovali zlo jako rolníci ve vnitrozemí“ (Nosková 2005, s. 231).

Poválečná doba nebyla nikterak tolerantní k „nesolidárním“ členům společnosti: *„Lidé práce se štítící, nechtě jsou OMV z města vypořádání, současně se na ně upozorní úřad práce a nebude-li sjednána náprava i ministr. soc. péče. Pořádku se musí dosíci a ulejšáci musí být vřazeni do práce!“* (PK 12. 5. 1947, s. 42).

Tématem pohraničí jsou příchody a odchody, přísuny a odsuny s tím, že se často neví, kam a jak všichni lidé mizí. Staré hřbitovy za-



Památný hřbitov padlým za 1. světové války

růstají a mizí z nich měděné destičky se jmény (viz fotografii Památný hřbitov padlým za 1. světové války). Není snadné si přiznat utrpení, které v těchto místech bylo mnoha lidmi prožíváno. „Co se tam stalo v prvních letech po válce, obtisklo se do kulturní krajiny, a tedy i do lidských sídel tak, že by to ani poctivá, pilná práce neuměla zahladit“ (Pithart in Antikomplex 2006, s. 9).

Příchod Romů

Teta mluví o několika „druzích“ setkáních s Romy, popis prvního je ještě ozvěnou poválečných neřízených migrací (srov. Davidová 1995, s. 10):

„Začneme tedy od začátku, co já si pamatuju, my když jsme sem do pohraničí přišli, tak bydleli jsme pět let v Ksí, tak tam ty cikány vůbec, můžu říkat cikány?“

ML: *„Jo, říkejte, jak chcete.“*

Teta: *„My, když jsme sem přišli, tak to si nepamatuju.“*

Radim, který rozhodně není pamětníkem 40. a 50. let 20. století: *„Voni sem v čtyřicátých letech vůbec nechodili.“*

Teta: *„Tak to si jako vůbec nepamatuju. Až když jsme se v padesátém roce přestěhovali do Lambdy, tak si pamatuju, že jezdili na takových fúrách, ale mluvili slovensky, jako voni, já jsem je mezi sebou, protože jako děti jsme mezi jejich děti vyběhly, tak si nepamatuju, že by jako mluvili maďarsky, (ale mluvili) slovensky. Měli spousta dětí, jeli s těma fúrama, na tom měli plachty, tak jak podobný maringotkám, jenomže v maringotce, to už je jinej komfort než v těch vozech, ale měli všecko, oni měli i plotny starý s sebou prostě, různej nábytek, starej, kterej potřebovali, to oni vždycky zastavili a to voni vobjížděli vesnice. Chlapi ty uměli různý řemesla, tak chlapi koukali pomoct“ (Teta 2008).*

V Tetině deskripci *cikána* pravděpodobně hraje roli to, že byla dítě. Její vyprávění je tak obohaceno obrazností a velkou idealizací: *měli všechno, spousta dětí*. Zamyslíme-li se nad následujícími Tetinými formulacemi, tak se zdá, že dnešním *cikánům* odpírá lidství:

*„To byli takový cikáni, já nevím, to nebyli takový cikáni jako teď-
kon, to byli takový snědý, trošičku víc opálenej bílej člověk. Prostě byli*

*jakoby úplně odjinud, než jsou teďkon. Teď, když potkáte cikána, jak by se nemyl od narození, jak je černej“ (Teta 2008). Je možné, že „první Romové“, se kterými se Teta setkala, byli světlejší *vlachike Roma*, ale proti tomu stojí tvrzení, že jejich děti mluvily *slovensky*. Tetina obrazová představivost možná jen dnešním Romům přidává melanin; zdá se, že oči dítěte vidí jinak než u dospělého, který se již s Romy nestýká dennodenně v zaměstnání. Vliv na vytváření schematu získává distanciacie (viz kapitolu Davida Doubka „Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury“).*

V dalším citátu vidíme proces identifikace, jak majorita určila, kdo je „cikán“ a na základě určení následovala konkrétní procedura. Romové žili v schizoidním režimu, na jednu stranu byli ponecháni sami sobě, ale v případech nutnosti byli kontrolováni a exkomunikováni (srov. Davidová 1995). Do roku 1950 byl na Romy uplatňován provorepublikový diskriminační zákon č. 117/1927 „o potulných cikánech“, což znamenalo „opětne zavedení cikánských legitimací v roce 1947 a policejní dohled nad jejich pracovním zapojením“ (Davidová 1995, s. 10). Každý pobyt byl provázen stejnou procedurou (pokračování Tetina vyprávění):

„Ty, když na tu náves přijeli, tak museli první, měli někýho vedoucího, to vím od tatínka máho, děda dělal na obecním úřadě, nebo jak se to tehdá říkalo, později na národním výboru, museli se přihlásit, prostě kolik jich je, jak dlouho tady budou, a to vždycky za nima přijel děda, tady jezdil jeden policajt na motorce, ten měl úřadovnu v Mý, to vždycky objel, ten měl všecho v merku“ (Teta 2008).

Teta opět zdůrazňuje, že přes speciální zacházení s Romy, se nedjednalo o někoho nebezpečného:

„Ale nebyli zlý, ženský teda zásadně jsem neviděla nic dělat, ty jako chodily po baráku, máte slepičku, máte vajíčko, ale chlapi ti byli jako šikovný, jako kolařinu, brousili, všecho možný takovýhle dáli, to se zdrželi čtyři pět dní a zase táhli jinam. To jsou moje první, potom dobu nebyli, protože to jsem byla holka“ (Teta 2008).

Tetino vyprávění evokuje ROMANTICKÝ OBRAZ ROMA. Vzhledem k poválečnému chaosu a nezavedení zákazu kočování měli Romo-

vé zbytky volnosti. CIGÁNI NEBYLI ZLÝ A BYLI TO PĚKNÝ LIDI TROCHU SNĚDŠÍ. CIGÁNSKÝ CHLAPI UMĚLI ŘEMESLA, BYLI ŠIKOVNÝ A KOUKALI POMOC. ŽENSKÝ NEPRACOVALY (NIKDY PŘEDTÍM A NIKDY NEBUDOU). Muži byli pracovití, ale ženy ty rozhodně ne, ty jen *chodily od domu k domu*.³⁰ Zdůrazňuje i jejich jazykovou blízkost, *nemluvíli maďarsky*. V řeči se neukazuje, že by vůbec mohli mluvit romsky/cigánsky. V promluvě je také vytvořen určitý NEGATIVNÍ OBRAZ SOUČASNÉHO ROMA, který je černý. DNESKA JSOU CIGÁNI JAKO BOTA ČERNÍ A JSOU ÚPLNĚ JINÝ. (JDE Z NICH STRACH?)

Časový odstup padesáti let, kdy byla Teta dítě, překlenuje distanciaci, která je naopak přítomna v době současné a jinakost je ještě podtržena tmavostí pleti.³¹

Dětství je období, kdy se schemata vytvářejí. Pomáhají k orientaci a současně je snadné na základě nové zkušenosti schema změnit, proměnit. V dospělosti dochází k upevňování schemat a spíše hledáme důkazy pro jejich potvrzení.

Kronikář, válečný vysloužilce, partyzán, měl patrně poněkud jiný pohled na Romy, v roce 1952 píše o rozhodnutí MNV z roku 1948: „*Poněvadž dnes má každý sta možností najít si práci, rozhodnuto zakázati cikánům, brusičům, deštníkářům a p. pobyt v obci. (Poznámka kr. Tyhle cikáni jsou bolestí i dnes (1952), stále panuje názor, že se jim krivdí, ale SNB by mohlo podati důkazy, že ani přibité věci před nimi neobstojí, kradou kde co, drůbež, nábytek aj.; poškozují neobydlené domy (i jejich ubikace), zkrátka činí vše možné, jen poctivá práce jim smrdí – to raději žebrají. Jejich děti polonahé i nahé, sedají celé dny před cukrářstvím na chodníku a mlsají dorty, zmrzlinu, cukroví o sto šest)*“ (PK 1952, s. 48).

30 Romské ženy Teta pravidelně buď označovala za líné, nebo zdůrazňovala, že nechodily pracovat, či je neviděla pracovat. Z tohoto hlediska lze Tetu považovat za moderní, emancipovanou ženu, pro které rození dětí a starost o ně není prací. Je třeba vidět, že majorita sdílí jiný koncept práce než minorita. Rozdílné pohledy na práci jsou i mezi sociálními vrstvami. Slýcháváme dělníky či řemeslníky, kteří si přejí sedět v kanceláři, protože tam se *nemaká*.

31 Snad nebudeme obviněni z rasismu, ale musíme říci, že jen o některých lidech jsme se dle vzhledu a barvy pleti a vlasů domnívali, že jsou to Romové. U některých jsme na základě stejných indicií „nechápali“, proč se považují či jsou považováni za Romy.

My nepotřebujeme rozhodnout, ani vědět, zda byli Romové hodní či ne, zda jejich děti mlsaly či nemlsaly. Nicméně se zdá, že se opět ukazuje, že s rostoucím věkem roste distanciace. Kronikář byl starší, mrzutý muž na rozdíl od Tety, která byla dítětem a které kočovní Romové a jejich děti přinesli do vesnického života trochu vzrušení a pobavení. Dnes Romové pro starší Tetu představují temný, nevyzpytatelný element.

Kronikářovo schema: CIKÁNI A JINÍ NEUSAZENÍ KRADOU A POŠKOZUJÍ MAJETEK, JSOU NA OBTÍŽ, ŘEŠENÍM JE ZÁKAZ POBYTU. Prvorepubliková legislativa (která platila do roku 1950), umožňovala zakázat „cikánům“ vstup do určitých míst (Davidová 1995, s. 10), ale vzhledem k tomu, že pohraničí potřebovalo pracovní sílu, zákaz by nebyl řešením. Vláda v 50. letech 20. století v rámci „řešení cikánské otázky“ začala uplatňovat koncepci asimilace. Romům ve výsledku nebyl zakázán pobyt, nýbrž měli splynout s ostatním většinovým obyvatelstvem (Davidová 1995, s. 192). Ve stejném období vláda přistoupila ke „komplexnímu zemědělskému doosidlování“ (Mikšíček in Antikomplex 2006, s. 49) a v rámci této vlny začali do pohraničí přicházet Romové ze Slovenska.

Teta hovoří o druhé vlně, kdy byli Romové na Slovensku nabíráni jako brigádníci a kdy ona sama již není dítě, nýbrž čtrnáctiletá dívka, která pracuje na státním statku. Jejich příchod do kraje datuje do první poloviny padesátých let. To jsou Romové z masa a kostí, kteří se usadili v kraji Alfy a Bety a jejichž potomci tu žijí i dnes.

„Pak začali sem stěhovat cikány, my jsme šli do státního statku v padesátém čtvrtém roce, tak možná asi tak od toho pětapadesátého roku. Ale zase, to už se ty obce sdružovaly, že nebyl na každý obci obecní úřad a oni nedávali nebo kdo je přiděloval, to už si nepamatuju, jestli to byly okresní výbory nebo tadle to, ale nedali na vesnici víc, jak jednu rodinu“ (Teta 2008).

Schema o usazování Romů v Čechách³²: NA JEDNU VESNICI JEDNU RODINU. Vidíme, že se opakuje schema, v němž je zahrnuta kon-

32 Toto schéma je velmi oblíbené, často se v terénu i z dřívějších výzkumů setkáváme se slovy, *toto se dříve nedělo, dávaly se rodiny zvlášť, nikdy k sobě, takováto ghetta nebyla*. Je třeba vidět, že to bylo různé. Na jedné straně byla snaha velkorodiny rozdělovat, na druhou stranu byly celé skupiny přestěhovávány na jedno místo (Davidová 1995; Lacková 2002).

krétní procesualizace, návod JAK ZACHÁZET S CIKÁNEM. Majorita se potřeby identifikace spojené s konkrétní procesualizací nezbavila dodnes. Schema, že majorita se v Čechách snaží o disperzi Romů, není pravdivé, ale nahrává rozšířenému schématu, že ROMOVÉ SE SAMI „ZE SVÉ PŘIROZENOSTI“ SCHÁZEJÍ V GHETTECH. Nepravdivost tohoto schématu se ukáže později v textu.

V promluvách není jasné, zda se Teta setkala s Romy na statku v padesátém čtvrtém roce nebo v padesátém pátém, ale rozhodující je, že se její výpověď shoduje s výpovědí romské ženy (paní Krbové), která bude následovat po její.

„Ještě předtím, než vy jste se narodili³³, v tom padesátém čtvrtém roce, tak to první moje vzpomínky na cikány, tehdy bylo málo pracovních lidí, protože do těch statků většinou šli lidi, který byli pomalu důchodovej věk a bylo třeba ty pole obdělávat, některý lidi to dali do statků a odešli a sem přišli ze Slovenska a měli i svýho baču, bydleli tehdy na Trojce (v Lambdě).

Tam jim zařídili i kuchyň, oni měli i kuchařku svoji, tam prostě bydleli, oni si vařili, hospodařili si ze svýho, co vydělali. Ten jejich, jak se jim říkalo, těm, já už si teďkon taky nevzpomenu, on vždycky jezdil na koni, takovej pěkněj člověk to byl, ten ...“

Radim: „Ten jakoby šéf?“

Teta: „Nono.“

ML: „Vajda?“

Teta: „No něco takovýho, něco takovýho, ten tedy byl nad nima a na ně nikdy nebyla tehdy žádná stížnost. My jsme tehdy taky začaly chodit do práce s maminkou a dělávaly jsme s nima, protože tehdy to bylo všechno tak rukama, teďka zajedou na pole s hnojem, hnůj rozmetaj. Tehdy přijeli s koňma, kopáčem na hromádky, pak se šlo, vidlema se rozhazovalo, sbíralo se hráběma. Kde byly takový stroje, co jsou teďka! To byly takový naše první vzpomínky a taky byly na nás hodný, taky se nestalo nic“ (Teta 2008).

Teta opakuje schema vytvořené v dětství: CIKÁNI BYLI HODNÍ, PRACOVITÍ a přidává k němu: HOSPODAŘILI SI S TÍM, CO VYDĚLALI.

33 Radim a ML jsou ročník 1970.

Finanční prostředky získávali stejným způsobem jako majorita, PRACÍ, DŘINOU, MAKÁNÍM. Opakuje schema PĚKNÝ ČLOVĚK, když mluví o romském předákovi. V Tetině řeči je sice jasně odděleno MY A ONI, ale současně se obě strany setkávají ve společném prostoru, časově strukturovaném, který je vnímán oběma stranami jako bezpečný.³⁴

Romská pamětnice paní Krbová³⁵, která nyní žije v Alfě, si vzpomíná na nábor, který probíhal v šedesátých letech 20. století. Práce v zemědělství nebyla jednoduchá a slovenští Romové byli pro státní statky levnou pracovní silou. Je to asi o osm let později než období, o kterém vypráví Teta.

ML: *„Přišla jste sama nebo s vámi přišli sourozenci?“*

Krbová: *„Ne, sourozenci, to byla taková brigáda, jak teď choděj Ukrajinci, nebo Maďary, to jsme přišli na sena, na brambory, na žně, půlka jich šla domů a já jsem tady zůstala.“*

DD: *„Jako, že to tam na Slovensku, někdo přijel a říkal, potřebujem lidi, tady na brambory, nebo se to proslýchalo...“*

Krbová: *„To byl takový, říkali jsme mu starosta, on se staral o práci, on přišel třeba do Čech, zeptal se ve statku, co potřebují za práci, přišel domů, dostal peníze na vlak, kolik lidí veme, tak bral jenom mladý lidi, no.“*

ML: *„Takže, kdo se přihlásil, ten šel.“*

Krbová: *„No.“*

ML: *„Nebylo to povinný.“*

Krbová: *„Ne, kdo chtěl, šel, kdo nechtěl, nešel.“*

ML: *„Ne protože, já třeba znám i z vyprávění, že třeba kolikrát vzali třeba celou Slovenskou vesnici a přestěhovali ji někam sem.“*

Krbová: *„To né, to neexistuje tady to, dobrovolně...“* (Krbová 2009).

Když jsme se ptali, jaké pravomoci k nim měl jejich starosta či zda mu museli odvádět nějaké peníze, paní Krbová vzpomínala: *„On byl jako gazda a ona hospodyně, ona vařila, tak jsme chodili na obědy*

34 Bohužel z této doby již nemáme zápisy z Pamětní knihy.

35 Paní Krbová přišla do Čech jako brigádnice v 60. letech 20. století. Poznala zde pana Krba, jehož rodina byla v Čechách již od 50. let. 20. století a pan Krb byl zaměstnancem státních statků. Poznali se v Alfě. Měli spolu sedm dětí. Ty jsou samozřejmě v současné době dospělé a mají svoje děti. Nejstarší dokonce i vnoučata. Rozhovor probíhal u ní doma, v Alfě na náměstí (Krbová 2009).

a on nám strhával.“ Na otázku, zda u nich i bydleli, odpověděla: *„To jsme měli jako svoje ubikace, takovou svobodárňu“* (Krbová 2009).

Paní Krbová doplňuje výpověď Tety a také potvrzuje vyprávění Lackové (Lacková 2002, s. 147), která říká, že pro Romy ze Slovenska bylo štěstí, že se jim otevřely Čechy, kde měli možnost získat zaměstnání a bydlení.³⁶ Schema minority: PŘIŠLI JSME DOBROVOLNĚ A ZA PRACÍ.

Pro Tetu nejsou Romové pouze vzdálenou vzpomínkou, ale jsou to konkrétní rodiny, které osobně znala: Krbovi, Šedí, Železní, Bác. Pan Krb byl zaměstnán na státním statku jako traktorista a jejich rodina patří k starousedlíkům. Teta vypráví:

„To já pamatuju, starej Krb, když sem přišel, tak byl mladej a ještě i jeho rodiče pamatuju, to už jsou prarodiče tady těch Krbů. Ty sem přišli právě hrozně brzy, jejich rodiče přišli do Sigmý, ale kolik měli úplně ty nejstarší Krbovi děti, to nevím.“

Radim: *„A v té Sigmě bydleli v tom paneláku?“*

Teta: *„Ne, tehdá ten panelák nebyl.“*

Radim: *„Ten je také někdy z těch šedesátek let, já si ho nevybavuju, já jsem tam nikdy nepřišel, ono to je tak trochu bokem.“*

Teta: *„Ted'kon, když ty starý, ty zemřeli, ti sem přišli už hodně starý, tenhlencten se potom nastěhoval do Alfý, ten Krb, to už ta budova tam u toho mostu byla prázdná, oni měli taky víc dětí, on na statku taky dělal, ona nedělala Krbová, ta do práce nikam nechodila, oni měli víc dětí, no a jak kluci rostli a holky taky, tak si to zakládalo rodiny, že se sešli v tutom paneláku, tak to ti nevím, jak se tam nakonec sešli, akorát s nima nejsou dva bratři, ty maj ty bílý holky, ještě jeden bílej má Krbovou a ty bydlej někde v Gamě“* (Teta 2008).

V Tetině promluvě vidíme posun od starých známých dobrých pracujících k neznámým mladým špatným a zahálčivým. (Viz dále v subkapitole „Bytové domy a jejich proměna v ghetta“). *Starý zemřeli a mladý se, nevím jak, sešli v jednom paneláku.* Posunutí Tetina vnímání je dané generačním rozdílem a nesdílením společného prostoru. Paní Krbová bydlí v Alfě, Teta v Lambdě, nepovažuje ji za svo-

³⁶ Situace po válce v osadách v okolí Prešova byla zoufalá, vládl zde hlad a otřesné hygienické podmínky (srov. Lacková, 2002).

ji bývalou spolupracovnicí, se kterou by se mohla vídat na základě předchozí zkušenosti (jak to důchodci dělávají), takže o jejích potomcích nemá informace, které by ji přesvědčily o tom, že se jedná o „lidi“.

Paní Krbová se v Čechách seznámila se svým budoucím mužem panem Krbem, jehož rodina již v oblasti Alfy žila. Nejprve se odstěhovali do města Iónu, jež je vzdáleno od Alfy 40 kilometrů, a později, v roce 1965, se definitivně usadili v katastru Alfy a pracovali na státních statcích: *„To jsme bydleli v Iónu, a z Iónu jsme šli do Sigmy a ze Sigmy do Alfy, protože už děti byly velký a musely do učení, tak aby měly blíž na vlak. (Vzhledem k tomu, že nejstarší syn se narodil v 1964, tak se do Alfy rodina stěhovala na začátku 80. let 20. století),* (Krbová 2009).

Od paní Krbové se také dozvídáme, že v době, kdy byl muž zaměstnancem státního statku, tak měli v Sigmě záhumenek, pěstovali slepice a prasata. Stejně tak to bylo obvyklé u majority, protože součástí platu byl *deputát* či takzvané naturálie, kterými byla zvířata živena: *„Vzadu za panelákem si každý mohl udělat zahrádku, teď není vidět, že by lidi něco měli“* (Krbová 2009).

Teta sice tvrdí, že paní Krbová nepracovala, nicméně ona si vzpomíná, že práce bylo dost: *„Vždyť já jsem byla těhotná a chodila jsem do práce, jsme měli krávy, chodila jsem dojit, krmít, nejstarší kluk se mnou taky chodil, tomu bylo patnáct, teď už mu je čtyřicet pět“* (Krbová 2009).

Schema minority:

PRACOVALI JSME A PRÁCE BYLO DOST, MĚLI JSME SE DOBŘE.
DNESKA NEMAJ NIC.

Tato vyprávění dvou žen, mezi nimiž je věkový rozdíl 3 až 6 let, je vyprávěním obyčejných lidí, kteří vedle sebe pracovali rukama (MAKALI) a případně obyčejnými nástroji.³⁷ A přestože rozhodně zažily

37 Za povšimnutí stojí, že v Tetině schématu je prací práce za výdělek, ne práce domácí. Tetino schéma práce tudíž nebude identické se schématem paní Krbové. Rozpor je v charakteru odměny, práce jako ekonomická produkce, vytváření hodnot, které jsou finančně měřitelné.

krutou dřinu, tak jejich vyprávění, snad právě proto, že byly mladé, se vyznačuje určitou lehkostí a spokojeností. Možná i odevzdaností té době, která nemohla být jiná. Jejich vzpomínky ukazují detaily života spíše než globální nadhled nad historickými událostmi. Ani jedna pamětnice nezdůrazňuje nějakou větší organizovanost těchto brigád a přesunů, z jejich vyprávění působí značně nahodile, ale z literatury víme, že poválečné přesuny obyvatelstva byly rozsáhlé a politicky organizované (Antikomplex 2006, Gebhart 2004, Davidová 1995, Lachková 2002, Pernes 2004, Nosková 2004).

Historie bydlení

Romové, kteří se v 50. letech 20. století usazovali v okolí Alfy, dostávali ubytování v prázdných chalupách, v nichž dlouho (pravděpodobně od odsunu Němců) nikdo nežil, a tudíž to nebyli Romové, kteří stavení zničili, jak bývá často tradováno. Na tuto skutečnost nás upozornila Teta: *„Ono to je taková hrázděnka, to bylo starý, ono se to neopravovalo, to byly takový dřevěný stropy, dřevěná střecha, proto vždycky dali těm cikánům něco takovýho prázdnýho“*, ale *„nejlepší baráky si zabrali lidi ve 40. a 50. letech“* (Teta 2008).

Teta svým výkladem zcela popírá tvrzení, která se běžně při výzkumu objevovala, že Romové byli přestěhováváni z domu do domu či do jiného bytu z důvodu ničení nemovitostí, *„že by takhle vyváděli, že by něco ničili, to teda ne“* (Teta 2008).

Můžeme-li se spolehnout na kroniku, tak k ničení domů docházelo již před příchodem Romů z prostého vandalismu. *Neosídlené domky jsou stále školní mládeží vykrádány, proto se ředitelstva národní a stř. školy požádají o potrestání viníků* (PK květen 1949, s. 62).

Mikšíček (in Antikomplex 2006, s. 49) uvádí, že vzhledem k celkovému úbytku obyvatelstva v pohraničí bylo nutné vyřešit problém s chátrajícími stavbami. V roce 1959 se tedy vláda rozhodla dle usnesení politického byra ÚV KSČ, chátrající budovy zbourat. Některé domy byly později zachráněny díky tomu, že se v 60. letech prodávaly rekreatantům.

Bytové domy a jejich proměna na ghetta

Změnu v bydlení a jeho modernizaci přinesla výstavba bytových domů – „paneláků“, které byly v oblasti Alfy a Bety stavěny později (v 60. letech) a někteří Romové stejně tak jako ostatní zaměstnanci státních statků v nich získali bydlení. Bytovky byly rozesety ve vlastních městech i v okolních vesnicích, a tak nebylo třeba dojíždět do zaměstnání, nacházelo se v jejich bezprostřední blízkosti. Dodejme, že se jedná o velmi uniformní, architektonicky nenápadité laciné domy, jejichž styl je poplatný době vzniku. Tehdy nicméně představovaly luxus, na rozdíl od chalup v nich byla zavedena voda a elektrina.

Ve spojitosti s Romy jsme slýchávali, že Romové tyto byty dostali mimo jiné proto, že domy, v nichž žili, zcela vybydleli. Později se nám dostalo korekce tohoto tvrzení od Tety. Koncem 60. let a v 70. letech 20. století začínalo v českých krajích chalupaření a Romové bývali ze starých chalup vystěhováváni, protože město a další zprostředkovatelé vydělávali na jejich prodeji. „*Víš, proč to začalo, tak ti tady (kupující) dali za dům dva a půl tisíce a dvacet tisíc dostali ti, co jim to nabídlí.*“ „*Do těch paneláků se to začalo dávat právě tím způsobem, že když byl cikán už nepohodlnější na tý vsi a potřebovali ten domeček pro někoho prodat*“ (Teta 2008). Na chalupách částečně vydělávalo město, ale více ti, kteří prodej zprostředkovali. Tato tradice, jak uvidíme, trvá.

Romové nejenže obdrželi to nejhorší ubytování, ale když se ukázalo, že na něm lze vydělat, museli změnit své bydliště. Jich se tento „business“ netýkal. Ovšem obchod to nebyl „čistý“ ani z hlediska státní správy.

Dokud fungovaly státní statky, byly bytové domy v jejich vlastnictví. S jejich zánikem v roce 1993 přešly bezúplatně do správy města Alfa. Bytové domy zůstaly plně nezaměstnaných nájemníků, odborníci se za práci odstěhovali jinam. Pro město bylo čím dál větší zátěží starat se o bytové domy a o jejich obyvatele, a proto se rozhodlo bytové jednotky či domy prodat. O prodeji bytů se rozhodovalo v roce 1996, kdy na zasedání městské rady a zastupitelstva byla přijata pravidla jejich prodeje (PK 28. 3. 1996, s. 286–286). Zastupitelé a rada předpokládali, že *prodejem těchto bytů napomůže městu k doplnění*

příjmové části rozpočtu, a tím i k překonání dočasných finančních obtíží (ibid.).

Zastupitel města Radim upřesňuje okolnosti, proč město potřebovalo bytové domy prodat, v čem spočívala ekonomičnost rozhodnutí: „*To dlužný nájemný, ty investice, to rozhoduje poměrně dost. Ale já přesně vím, jaká byla nálada, kdyby někdo před pěti lety přišel, že si založil občanský sdružení, tak to na něj přepíšeme a je to, ale hlavně, ať po nás nic nechtěj, ať se o to starají sami. My jsme se spíš chtěli zbavit těch svejch povinností, protože oni znali ty svý povinnosti (Radim se přerekl, chtěl říci práva), že jim musíš zabezpečit vodu a že jim nesmíš nic vypínat, byly takový problémy. Vyvážení žumpy a všeho ostatního, a že se o ně musíš starat. A pak to byl náš pozemek a pak nás někdo udal a my jsme za Sigmu dostali 70 tisíc pokutu od Český inspekce životního prostředí, protože tam byla všude bužírka, gumy, vypalování, protože oni bůhvíkde něco nakradou a bylo to na pozemku města. Tak my nejenom, že jsme je pořád dotovali, my jsme za ně ještě platili pokutu. Tak to pak neprodej ten pozemek.“*

ML: „*Jak to dělaj ti podnikatelé různí, že neplatěj pokuty?“*

Radim: „*No to já nevím, asi na ně nikdo nepíše udání anebo oni s těma úředníkama jednaj jinak. U mě to je problém, že když město, když dostane pokutu a začne se vzpírat, tak pak přestane mít nárok na dotace a dotace je třeba i příjem na školu, jo. Ty průběžný položky, takže to, co ty by si protahovala jako soukromej majitel, i legálně třeba, tak to město si moc nemůže dovolit, tam jsou dokonce i nějaký nuance, že jako majitel je z důvodu rekonstrukcí můžeš odpojovat a když neplatíš, tak tě může odpojovat a město ti nesmí odpojit všechny sítě“ (Radim 1/2008).*

Z hlediska lokálního politika, který má konkrétně vymezené povinnosti a pravomoci, jsou pro racionální fungování města neplatící nájemníci, kteří necítí odpovědnost za stav bytu, domu a okolí značnou překážkou. Bezmoc majority je vyjádřena ve schématu: HLAVNĚ SE JICH ZBAVIT, POŘÁD ZA NĚ NĚCO PLATÍME, NAKONEC NA NĚ DOPLATÍME. Nás nemůže převapit.

Město byty přednostně nabídlo jejich nájemníkům a přestože jejich cena byla nízká a měli možnost využít splátek, mnozí z nich o ně

neměli zájem. Někteří nájemníci byli nezaměstnaní, v platební neschopnosti, v případě, že na ně byla uvalena exekuce, by pro ně koupě bytu nebyla řešením. Tak se stalo, že bytové domy koupili místní podnikatelé v nemovitostech (pan Tlustý). Radim nechápal „*co může člověk mít z plnýho baráku cikánů*“. Podnikatelé koupili domy za nízkou cenu nabízenou městem a s desetinásobným ziskem některé z nich prodali dalším kupcům. Takže stejně jako v letech 60. tak i v letech 90. vydělávají na Romech a sociálně slabých jedincích svébytní „podnikatelé“. Zpětně Radim toto překupnictví komentoval s tím, „*koho by to v té době napadlo, že někdo může mít něco z baráku plnýho cikánů*.“ Dovolme si na tomto místě trochu subjektivního hodnocení, slušný člověk tak daleko nedohlédne, pokud se s takovouto praxí nesetkal. Stejně jako japonští turisté nechápu, že je někdo může okrást, protože oni sami nekradou, a myslí si, že to, co se jim stalo, tak mělo být (Tomio Okamura, Hyde Park 16. 3. 2011). Tím můžeme omluvit některé lokální politiky, kteří tímto prodejem městu ve starostech ekonomických a sociálních příliš neulevili. Ukáže nám to podrobnější pohled na vybrané lokality: Ný, Sigmu, Pí a Deltu.

Ný

Ný, jak říká Radim, „*to je vesnice, která tu nebyla, vznikla až po druhý světový válce, postavily se tam velkokapacitní chlívy, tadyhle jsem dělal praxi, to jsou ty chlívy, to oni rozebrali, to bylo před deseti lety*“ (Radim 1/2008).

V šedesátých letech žilo v panelovém domě různorodé obyvatelstvo, postupně přibývali Romové a sezónní brigádníci. Jednalo se o slušné, avšak nijak prestižní bydlení. Různorodé obyvatelstvo žilo v domě i v osmdesátých letech před politickým převratem.

Radim: „*Tam (romská rodina Šedých) bydleli v Ný, bydleli na tý farmě, když já jsem byl na praxi v druhý půlce osmdesátých let, to už se tam začínali stahovat, protože postavili tu druhou půlku...*“ (Radim 5/2008). Teta doplňuje: „*To už postavili i ty domky tam dole. Tak to, co bydlelo ve starým paneláku, ty lidi, tak to se začalo stěhovat do těch domků a tohleto (panelák) se začalo obsazovat všelijakejma takovej-*

hlema lidma, který tam bydleli třeba čtrnáct dní, tři měsíce a zase to odtáhlo někam jinam“ (Teta 2008).

Ve státních statcích proběhla *privatizace v devadesátech letech, zastavila se výroba a zůstaly opuštěný hospodářský budovy a v současné době teď, je to taková velkoskládka* (Radim 1/2008).

O hospodářské budovy neměl nikdo zájem. *„Státní statek si rozdělili bejvalí náměstci, to (hospodářské budovy) bylo na mlíko, ale mlíko tady nejde a dotace tady na něj nejsou, takže tyhlecty kravíny a zařízení na dojení nikdo nechtěl, v tom privatizačním projektu, a tak se to opustilo, rozdělili si pozemky hlavně, a to jim stačilo, a ty budovy nebyly moc kvalitní“* (Radim 1/2008).

Radimova Teta vyjadřuje nad zkázou hospodářských budov smutek: *„Nono, to je rozbitý, bože, jak tam se dobře dělalo, ta budova, co tam stojí ta plechová, to postavili novou granulační linku, na který se neudělala ani granule. ... Byla tam kruhová dojírna, no jeden, dva, tři, čtyři, pět, šest, sedm stájí. Odtud chodilo každé den tak tři a půl tisíce čtyři tisíce litrů mlíka“* (Teta 2008).

Radim: *„Já si připadám jako mladík, že jo jura, a ten její kamarád, když tu byl a si to tam fotil. Ale já jsem tady dělal normálně! Já jsem tady pomáhal Tetě. To je úplná ruína, jako kdyby skončila druhá světová válka“* (Radim 5/2008).

Teta: *„To se ti chce se brečet, když to vidíš, s tímhlectim jsem nesouhlasila a souhlasit nebudu, to jako ne“* (Teta 2008).

Dědictví diskontinuity se vrátilo po padesáti letech do kraje zpět. V současné době v samotné vsi, pokud se tak dá toto uskupení nazývat, je pár domků, *„no jsou tam, je tam panelák postavenej a bytovky, je to ghetto“* (Radim 1/2008).

Teta o současných obyvatelích ghetta nemá valné mínění: *„Já si pamatuju na rodiče těch v Ný, kdybych věřila na pánaboha, tak ten jejich táta (Šedý) by musel vstát a jít je všechny ztlouct do jednoho pytle, to byli tak pracovitý lidi“* (Teta 2008). Zkázu státních statků a jí přináležející obce dává Teta do souvislosti se současným často nezaměstnaným obyvatelstvem.

Pan Tlustý opravil v Ný část bývalých kanceláří a hospodářských budov. *„Tohleto je starej teletník, já jsem tam inseminoval a telil krá-*

vy a teď je to bytovej dům, tam bydlí lidi a v tom jede mimochodem Kámoš, tam bydlej cikáni. Tam předtím byly kanceláře, ty i koupili, a najednou ty kanceláře, kde já jsem v šestnácti, sedmnácti podepsoval nějaký papíry, tak ty kanceláře jsou teďka evidovaný na katastru jako bytovej dům a bydlí tam plno těch cikánů“ (Radim 1/2008). Radim několikrát naznačil, že pan Tlustý spolupracuje s úředníkem na stavebním odboru.

Původně jsme se domnívali, že celé Ný je v rukou dvou místních lokálních podnikatelů pana Tlustého a jeho Komplice, ale během výzkumu jsme zjistili, že původní bytový dům, „panelák“, je ve vlastnictví podnikatele, který nežije v Alfě či jejím okolí. Zaměstnává dva správce, kteří do Ný jezdí pracovat.

Pan Tlustý opravil sousední kancelářskou budovu a pronajímá ji jako ubytovnu. Kromě bytového domu jsou v Ný řadové domky a dále i domky se zahradami. „Podnikatelů v nemovitostech“ a „bankéřů“, kteří ochotně propůjčují místním obyvatelům své služby, je více než nadbytek. Podívejme se na příklad praxe v obchodování s domy, jak dokládá příběh neromské sousedky bytového domu v Ný.

Terénní pracovnice vypráví „*nešťastnej příběh*“ paní Kotysové, která si „*chtěla půjčit a dealer ji tak zmanipuloval, tak zblbnul, že jí dal nějaký papíry podepsat, že o ten dům přišla.*“ Kdysi ho koupila „*za tři sta tisíc od jednoho majitele,*“ v době, kdy měla první dítě, nyní již má čtyři, ovšem ti první tři jsou již dospělí. „*Chtěla si půjčit na zateplení a na střechu sto tisíc, no a on jí při tý půjčce něco podkládal, něco jí říkal,... Půjčku podepsala nějaký letní měsíc, peníze dostala až před Vánoce a ještě na kousky. Nejprve jí dal deset tisíc, pak jí dal padesát.*“ Jí se to nelíbilo, mluvila s ním o tom, až to přešlo v hádku a on že jí řekl: *Budte ráda, že vás nevyhodím!*“ Ona se probírala dokumenty, „*co jí furt podstrkoval pod ruku a přinesla je sem za právníkem: Vy jste mu podepsala, že on s tím barákem může nakládat jako se svým majetkem. Podíval se do katastru a zjistil, že už je prodanej nějaký firmě. Ona je vlastně v cizím baráku. Takže ona ho prodala, aniž by to věděla, no ale měla si to přečíst. Ještě je splácí a ještě počítali, kolik jí vyjde na penálích, kolik doplatí, vím, že s tím právníkem to tady řešila, že chce oslovit tu společnost, který to patří, protože ten člověk, se*

kterým jednala, už ani jeho to nebylo. A jemu dala veškerou plnou moc s tím domem nakládat jako s jeho majetkem, takže on ho prodal“ (Alice 15/2010).

Podvodníci či podnikatelé v nemovitostech si nevybírají pouze Romy, ale jakékoli lidi v nouzi, u kterých poznají, že nejsou zcela zorientovaní ve světě půjček, úvěrů a hypoték a že nemají žádné vlivné známé, kteří by je mohli ohrozit. Paní Kotysová není sama, kdo se stal obětí podvodu.

Ný je od Alfy vzdáleno asi dva kilometry a kilometr od něj je železniční zastávka, kde jezdí vlaky každou druhou hodinu. Ný tedy není centrem, ale disponuje určitou dopravní obslužností.

Z našich informátorů žije v Ný (v paneláku) paní Olívie, která je švadlenou v Deltě. Manžel pan Oliva je neformálním správcem paneláku v Ný. Jejich syn Samson je mužem Sáry z Delt, žijí v Deltě a mají spolu čtyři děti. U paní Olívie žije dospívající vnučka Isabella (dcera dcery, která žije v zahraničí). Dále zde žije paní Eva se svým partnerem Gulčem a čtyřmi dětmi. Gulčo je vzdálený bratranec Alice, Sáry, Yvony. Bydlí tu paní Sísová, muž a dvě dcery.

V Ný v soukromém bytě žije Magda s partnerem a dvěma dětmi. Paní Kotysová je sousedka z „prodaného domku.“

V bývalých kancelářích bydlí paní Ká, která byla odsouzena k šestiměsíčnímu odnětí svobody, protože její dva synové nedocházeli do školy. Ve vedlejší pokoji žije její partner, na kterého je uvaleno množství exekucí, především z nedbalostních důvodů. Např. neodhlášení se jako odběratele telefonu a elektřiny z bývalého bydliště.

V Ný jsou dva „typy“ obyvatel, potomci starousedlíků, kteří žijí především v bytovém domě, v řadových a samostatných domcích, a nově příchozí z okolních měst, obcí či ze Slovenska, kteří získávají ubytování v bývalých kancelářích. Stěhují se sem proto, že na ně tak snadno nedosáhnou exekuce; přestože dluží za elektřinu, nemůže jim být odpojena, protože sami nejsou vlastníky bytu apod. Pan Tlustý jim poskytne azyl a oni mu jsou vděční. Jejich dluhy jim pomáhá po administrativní stránce vyrovnávat Alice. Vyjednává jim splátkové kalendáře.

Sigma

V Sigmě je bytový dům ze šedesátých let 20. století na kraji vsi. Vlastní jej či se o něj stará pan Tlustý. Ubytovává zde nově příchozí Romy z okolních měst, z Bety či ze Slovenska, pokud se z důvodů exekuce museli odstěhovat ze svého bydliště nebo si „prodali“ střechu nad hlavou. Na domě jsou sice nová plastová okna, ale celkově byl, když jsme dělali s jeho obyvateli v roce 2009 rozhovory, ve velmi špatném stavu. V prvním bytě například měla rodina různé elektronické spotřebiče, ale nebyly zde žádné funkční zásuvky.

Na rozdíl od Ný je zde velmi špatné dopravní spojení. Jezdí zde autobus ráno o půl sedmé a odpoledne po čtvrté hodině.

V Sigmě jsme mluvili se dvěma rodinami. Jedna přišla z Bety před pár měsíci z důvodu dlužného na nájemném. Matka i její děti (Zahradníkovi) se vyjadřovaly v tom smyslu, že v Sigmě je *nuda*. Pan Arnold se synem Arnoldem (druhá rodina) pracují pro pana Tlustého.

Pí

Radim: *„Já si pamatuju, když jsem v deseti letech chodil na koledu, tak na Pí nebyl ani jeden cikán“* (Radim 5/2008).

Teta: *„Panelák v Pí, tam se nastěhovali samý mladý lidi, kteří dělali na statku, tam se nastěhovali manželé, který ještě neměli žádný malý děti, celou dobu tam nebyli cikáni, vůbec tady nebyli, potom tady bydleli ve vedlejší vsi, ale že by takhle nějak vyváděli, že by něco ničili, to teda ne“* (Teta 2008).

V bytovém domě v Pí byla i knihovna a údajně zde romské rodiny v 60.-80. letech 20. století vůbec nebydlely. Sousedka³⁸ romského domu žije v Pí od roku 1972. Potvrzuje Tetiny výroky: *„V té době tam žádní cikáni nežili. První přišli Krbovi, tedy sestra Kamila a pak za ní přišel jeden bratr, pak druhý a pak jich byla plná bytovka“* (Sousedka 2008). V bytovém domě v Pí žije v současné době šest rodin, z toho jsou příbuzensky spojené již výše zmínění sourozenci Krbovi.³⁹

38 Rozhovor se Sousedkou proběhl 20. 7. 2008 na zahradě u domku.

39 Jejich nejmladší sestra s rodinou žije v Alfě ve stejném domě jako její matka. Mají skromné byty v soukromém vlastnictví. Předtím, než se nastěhovali do současných bytů, žili v domě, který Teta charakterizovala: *„Ten Krb, ten když tamto začali bourat, od toho mostu se nastěhovali naproti, to byl strašně starej barák, tam byly jatka.“*

Ti se zcela distancují od paní Šedé s tím, že je to jiná rasa, o svobodné matce Naně⁴⁰ s dítětem se nijak nezmiňují. Dle Sousedky je paní Šedá: *typická cigana – nespolehlivá, uřvaná, řve, je líná, lže*. Termín *cigna* použila pouze v souvislosti s paní Šedou, jinak říkala *cikáni* či většinou používala křestní jména jednotlivců.

Všichni obyvatelé bytového domu v Pí jsou potomci „starousedlíků“, bývalých zaměstnanců státních statků. Sousedky jsme se ptali, *jak se to stalo, že ti „bílí-Češi“ tam již nebydlí. Odpověděla, že se stěhovali za práci a pak říkala, že vlastně tři umřeli. Někteří se odstěhovali*, zmínila i *Báce (Rom), který se odstěhoval. Romy začínal stěhovat do bytového domu v Pí národní výbor* (Sousedka 2008). Sousedka, která sdílí s Romy společný prostor, ví, jak „cikánský dům“ vznikl, na rozdíl od Tety ze sousední vsi.

Sousedka své romské sousedy hodnotí kladně: *„Ti naši jsou ještě dobrý, ty v Pí,“ zdají se mi lepší než ti, kteří jsou v jiném kraji u neteře, nebo ti, kteří žijí na Ný*. To, že jsou jako lepší, spočívá v tom, že se „snaží...“ (Sousedka 2008). Sousedka generuje zajímavé schema: ROMOVÉ MOHOU BÝT I NAŠI.⁴¹

Radim situaci v Pí z hlediska zastupitele komentuje takto:

„Tam je pak strašně zajímavý, že v tom Pí, tam je panelák, kterej si koupil, tam je taky myslím čtrnáct bytů. Někteří si je koupili, ty, co tam bydleli a sedm se jich prodalo s nájemníkama a to má myslím taky ten chlap z Emelix. Chvilinku se o ně starala společnost správa domů, ta z toho utekla, ta se starala asi půl roku. Tam byl problém, že oni vysejpalí odpady, neměli popelnice, ona Kamila říkala: My tu nemáme popelnice. Ale mně taky nikdo nenosí popelnici, já jsem si ji koupil a platím známku, tady máte bordel, chodíte v tom. A (ona): Kam to mám asi dávat. (Radim): To musíte uklidit, a tam prostě vedle paneláku plíny a prostě neskutečný“ (Radim 2/2008).

40 Její matka s otčímem žije ve starém stavení v Pí na Druhou.

41 Během výzkumu v roce 2011 jsme se dozvěděli, že Sousedka se stěhuje z Pí pryč. Důvodem bylo opakované neřešené vykrádání sklepa. Ze strany policie se okrádané rodině nedostalo dostatečné podpory, škoda pro ni byla malá, tudíž se případ nevyšetřoval.

Uvedená citace ukazuje na kulturní konflikt, kdy člen majority nechápe, proč si Romové nepořídí ke svému domu popelnice, když je to zcela běžná záležitost. Vědí, že si popelnice každý zařizuje sám? Jak je možné, že to nevědí, že spoléhají, že jim odpad někdo vyveze zadarmo? Dilem je to pravděpodobně nezajímá, ale možná, že vzhledem k tomu, že většinou žili pod záštitou státních statků nebo města, tak se to prostě nenaučili. Kde je však ta udávaná romská flexibilita? Zabývání se odpady nepatří do konceptu šlechtictví? Z hlediska majority a i z hlediska výzkumníka, který je členem majority, je tato skutečnost nevysvětlitelná.

Schema minority: STAROST

V Pí je polovina bytového domu v osobním vlastnictví jednotlivých nájemníků a polovina domu patří podnikateli z Emelix. Pro tohoto podnikatele pracuje jako správce budovy sestra Kamila bývalá Krbová, která má byt v osobním vlastnictví. Znamená to, že má na starosti vybírání nájemného, záloh a komunikuje s ním ohledně oprav domů. Někdy se jí zdá, že je daleko výhodnější být v nájemném bytě než v osobním. Vlastnit byt je STAROST. Kamila vidí, že ona se o svůj byt, jeho údržbu, úklid na chodbě, včetně popelnic musí postarat sama na rozdíl od nájemníků, kteří přes ni vyřizují své stížnosti. V okamžiku, kdy je zavalena STAROSTÍ, tak nepočítá, že její bydlení je daleko levnější než jejich sousedů, přestože je to ona, kdo pracuje se složenkami, ví, jak vysoké nájemné platí sousedi. Viděli jsme, že doma má sofistikovaný úřad, za který by se nemusela stydět žádná majoritní hospodyně.

V Pí jezdí pravidelně každé dvě hodiny vlak, kterým se obyvatelé mohou dopravit buď do Alfy, Omikrónu či Kappy. Je zde také autobusové spojení.

Našimi informanty v Pí byli Nana, Kamila, její muž, synové a paní Sousedka. Pí nespadá do terénní práce Alice. Také jsme neshledali, že by mezi našimi informanty z Pí a informanty z Dety a Ný byly příbuzenské vztahy.

Delta

Delta patří do katastrálního území Bety. Zapadlá usedlost je tvořená bytovým domem a několika rekreačními domy. Osmdesát procent obyvatelstva tvoří ve vsi Romové, nedá se tedy říci, že by zde byli menšinou. Jejich komunita je složena převážně z příbuzných, byť některé příbuzenské svazky vznikly nedávno na základě sňatku. Pro generaci dětí školou povinných to znamená, že jsou většinou všichni bratrance a sestřenicemi. Stejně jako u ostatních vyloučených lokalit v kraji je geneze této spojena s rozpadem státních statků v devadesátých letech.

Ptali jsme se Alice, zda se její muž přistěhoval do Delt za ní. *„Napopak, já za ním, já jsem bydlela v Epsilonu, to je pět kilometrů odsad, a když padaly statky, ještě než celej ten komunismus skončil, tak těsně před koncem, mamka měla ještě tenkrát na národním výboře žádost o byt. My jsme bydleli v bývalý škole, v budově školy v tom Epsilonu a tady odsad se odstěhovaly tři rodiny nebo čtyři a oni říkali, tak půjdete do Delt, tam je záchod, voda, všechno, tak my jsme se sem přestěhovali. Manžel tu již bydlel, tak já jsem sem jezdila za rodinou, já jsem svýho manžela znala od svých osmi, devíti, deseti let“* (Alice 15/2010).

V Deltě v bytovém domě tedy Romové žili již před převratem, i když s nimi žili i ne-Romové. Později městský úřad v Betě chtěl tento bytový dům prodat, ale vzhledem k tomu, že byla známa nešťastná zkušenost s prodejem bytového domu v Ný podnikateli Tlustému a s problémy, které prodejem pro místní obyvatele vznikly, tak občanské sdružení, které zde působí, dům koupilo a snaží se v Deltě rozvíjet komunitní život, mimo jiné s důrazem na odpovědnost za stav obydlí a bytové situace, v které se jedinec nachází.

* * *

Ný, Pí, Sigma i Delta figurují na mapě vyloučených lokalit vytvořených na základě Gabalova výzkumu, podle něhož je lze považovat za ghetta. Nebudeme se přít o definici vyloučené lokality, nicméně je třeba si povšimnout, že situace těchto čtyř lokalit se naprosto neshodují a jejich životní podmínky jsou zcela odlišné.

Příčiny vzniku ghett

Členové majority mají tendenci zapomínat na dílo, za nímž stojí někteří jejich představitelé. Základ vzniku ghett byl dán situací v 80. letech 20. století. Mikšíček (in Antikomplex, 2006, s. 49) popisuje dobu 60. a 80. let jako období úbytku obyvatelstva, především z venkova. Mladí lidé se stěhovali do měst. Volné byty v opuštěných bytových domech byly poskytovány romským rodinám. S privatizací statků v 90. letech, se staly domy majetkem měst a proměnily se v tzv. sociální byty. Nereflektovaná procesualita, tedy nedostatečná identifikace sociálně slabých lidí a nezahájení včasných programů na jejich začlenění do „běžného života mezi normální lidí“, ale naopak jejich postupné sestěhování do společných budov, způsobila nedomyšlené vytváření ghett, které definitivně podpořili svým tržním cítěním svévolní podnikatelé v nemovitostech. Sestěhování Romů a dalších lidí na okraji společnosti tedy nebylo rozhodnutím jich samotných, ale souviselo s uvolněním bytů, v jejichž blízkosti nelze sehnat zaměstnání, a selháním politické špičky, která včas neuplatnila určitý druh „protektce“, včetně např. vazby sociálních dávek na uměle vytvořená pracovní místa (do praxe přišlo až 2007), vytváření sociálních programů, které pomáhají rozvíjet u klientů podíl odpovědnosti za místo a kraj, v kterém žijí.⁴² Dovolíme si i tvrdit, že za vznikem ghett stojí pohodlí politiků a podpora podnikatelů na základě výhodnosti nabídky pro konkrétního úředníka či skupinu úředníků, bez ohledu na cíl podnikání a jeho společenské důsledky.

42 Tomu se věnují z vlastní iniciativy občanská sdružení a někdy školy.

Katastrofa důvěry
– dialektika
konfliktu mezi
majoritou
a minoritou

David Doubek

Principy konfliktu mezi minoritou a majoritou

Tři roviny konfliktu

V tomto textu se chceme věnovat konfliktu mezi (neromskou) majoritou a (romskou) minoritou, který by bylo možné charakterizovat jako „katastrofu důvěry“. Majoritou zde myslíme zejména zástupce majoritních institucí, minoritou pak zejména jejich romské klienty. Hovoříme o „katastrofě důvěry“ proto, že určitým leitmotivem zde je to, že tyto instituce poskytují Romům určité služby, ale jakoby se setkávají s nezájmem, nepochopením nebo se jejich zástupci cítí zrazeně nebo ohroženě. Celý konflikt přitom úzce souvisí s kulturními modely pro protistranu, se kterými obě strany zacházejí, jak se obě vzájemně zobrazují a interpretují.

Myslíme tím všechny ty situace, kdy „zůstává rozum stát“ nad „absurditami“, „nesmyslným jednáním“, „iracionalitou“ – ale nikoli z hlediska vnějšího pozorovatele, ale ve chvíli, kdy je člověk jako zástupce instituce do takových událostí zatažen⁴³. Pod těmito konflikty rozumíme rozmanité stížnosti, požadavky, reakce a útoky, které reprezentanty institucí, které s Romy přicházejí do kontaktu, *přivádějí k šílenství*. Z našeho pohledu se jedná o instance kulturního konfliktu, který má hluboké kořeny a nelze jej hodnotit jednoduše pohledem jedné racionality.

Tyto konflikty v sobě obsahují vzájemná nedorozumění, přeznačování se, vykreslování v barvách a další prvky vzájemné propagandy. Jsou to konflikty, ve kterém se obě strany osočují z různých podlých věcí, které jsou ale v principu kulturním konfliktem, kde – pakliže, řečeno s Geertzem, kultura je „to, co umožňuje lidem poznat spiklecké mrknutí od tiku“ – se právě takováto rozlišení nedaří dělat, kde

43 Bylo by velmi zjednodušující hovořit o *bílých* nebo ne-Romech, protože do stejné situace se může dostat i Rom, který přijme určitou funkci. Dokonce – jestliže rozumí hledisku obou stran – to pro něj může být těžší nebo ještě více matoucí.

se „profesionální přístup“ chápe jako „zloba“ a „oprávněné požadavky“ jako „rozmazlenost“ a kde vzájemné reakce namísto dorozumění vedou ke zmatkům a bojům. Je to ono míjení se, na které upozorňuje Markéta Levínská (2009, s. 180).

Domníváme se, že tyto konflikty mají tři významné zdroje. Prvním zdrojem je **absence kompetencí** způsobená **nedostatkem společné zkušenosti** mezi příslušníky majority a minority. Druhým zdrojem jsou kulturní rozdíly, chápané jako **rozdíly v podvědomém, kulturně podmíněném užívání těla**. Třetím zdrojem pak je **distan-ciace, což je specifická reakce na exkluzi a stigmatizaci**, které jsou Romové jakožto CÍKÁNI ve společnosti vystaveni.

Absence kompetencí

Konflikty v důsledku absence kompetencí vycházejí z toho, že zástupci institucí, tedy učitelé a další, předpokládají, že jejich romští klienti ovládají určité dovednosti, které považují za samozřejmé, a když je neovládají, hodnotí to z morálního hlediska (ve smyslu určité zlé vůle) jako nevychovanost, omezenost a podobně.

V rámci běžných mezilidských interakcí pracujeme vždy se škálou znalostí, které jsou zažitě, neuvědomované. Víme, jak se představit, jak se pohybovat v obchodě, jaká je přiměřená míra hlasitosti konverzace v autobuse, restauraci, mezi přáteli, jak se chovat, abychom působili rozumně a jak si poradit v řadě zdánlivě banálních situací. Přitom tyto znalosti získáváme každodenním provozem a vycházejí z určitého množství společné zkušenosti s ostatními účastníky tohoto provozu. Musíme se pohybovat mezi lidmi, abychom *věděli, co se nosí, o čem a jak se mluví*. Pokud někdo tyto znalosti nemá, je to podezřelé a působí to problémy. Dotyčný může být považovaný za hloupého, nezdořilého atd. Obvykle nás přitom nenapadne, že by někomu tato zkušenost mohla chybět nebo že by o ni mohl být připravený. Pokud jde o nekompetentnost, máme na mysli to, kdy obyvatelé domů (ale ne všichni!) neumí celou řadu dovedností, které se běžně považují za automatické, které „každý ví“.

„A tam byl problém, že oni vysejpalí odpady, neměli popelnice. No a ona říkala: No my ale tu nemáme popelnice! A já říkám: no ale mně taky nikdo nenosí popelnici, já jsem si ji koupil a prostě platím známku. A říkám a tady máte bordel a chodíte tu a ona: No a kam to asi mám dávat? To byste měli uklidit. A tam prostě vedle paneláku plíny a prostě neskutečný“ (Radim 1/2008).

„No a už někdo přišel a: bude to moje (byt) a nájem platit nebudu. Jo, ale holej nájem je z toho všeho... je 235 korun. Tak to třeba jde odpustit, ale co s tím zbytkem žejo, to když budem chtít něco našetřit, tak budem chtít 300 do fondu oprav od každým rodiny a řeknete jim to a voni vás sežerou, to je zase zpátky a platím furt to samý“ (Alice 10/2010).

„Sociální pracovnice (o exekucích a splácení):... protože, oni fakt jako se tím hodně oháněj, třeba: paní nechodila, tak komu jsem to asi měla platit, jo?“ (Alice TP 2009).

Neumíme si moc představit, jak toto může někdo nevědět, nebo „přirozeně“ nechápat. Pokud jsou to v zásadě lidé jako my, říkáme si, musí takové věci vědět. A přesto je rozdíl v jejich a naší zkušenosti a na ní stavící kognici (poznávání, chápání) patrně hlubší, než se zdá. Nejvíce se to projevuje v komunikačních maličkostech. Sociální pracovníci popisují svoje zkušenosti, když pomáhali svým romským klientům při shánění práce a popisují, jak je museli učit telefonovat, představit se, promyslet si co říct, protože výchozí přístup ke komunikaci byl jen „haló (čekání), a žádný představení se, nic“ (Ptáčková, TP 2008).

Nekompetence všeho druhu, rozseté do různých oblastí všední zkušenosti, o kterých se majoritně předpokládá, že je každý zná, se kterými se automaticky počítá, představují významný reálný zdroj vzájemných konfliktů.

„Tam je jako třeba problém se školou, že třeba jí pořád jako dopisuje paní učitelka a vy se ptáte proč, nerozumí jako tomu textu samotnému, nerozumí, jakože na tohle není zvyklá, že si paní učitelka jako zve jako rodiče, tak jsem si požádala, aby mi jako jeden z těch dopisů ukázala a vona pořád jako říká, že pořád posílá dopisy paní učitelka. A já jako si s ní dopisovat nebudu. A vim, že se nějak jako jednou

urazila a napsala synovi do notýsku: nepište mi dopisy, pište si svému manželovi nebo něco takovýho“ (Alice 6/2009).

Jiný docela typický problém je rozšířená neschopnost rozlišit mezi institucionální či profesionální rovinou a osobní rovinou (věta filmového zabijáka: *nic osobního* dává tušit, že i v majoritním měřítku je mezi těmito rovinami napětí, které nás popouzí, jinak bychom té větě nerozuměli). Že tedy pokud zástupce instituce něco dělá, nedělá to, protože on sám chce, ale protože to z titulu své funkce musí dělat. (Ovšem jejich interpretace je svým způsobem rozumná, kdyby obecně nechtěl takové věci dělat, jako třeba křičet na děti nebo vybírat dlužné částky, tak by je přeci nedělal, že.)

S tím také souvisí matoucí nepochopení či interpretace toho, čemu říkáme „povinnost“: tj. když zástupce instituce sděluje, že to či ono je „zákonnou povinností“, neznamená to doslovně, že to tento zástupce nějak osobně chce.

„A oni přijdou a tak jsme tady, tak nás tady máte, když jste nás chtěli a my čekat nebudeme, my máme přednost. Tohle řeknou – když vy jste nás tu chtěli – já jim říkám, to je vaše starost. Oni říkají – my nepotřebujeme očkování, to vy ho potřebujete“ (Dětská lékařka 2008).⁴⁴

Je ovšem otázka, kde se ta nekompetentnost bere, když v našem případě mluvíme v mnoha případech o příslušnících třetí přistěhovalecké generace, dalo by se říci asimilované (soudě alespoň podle jazyka). Tato nekompetentnost nemůže „jen tak“ automaticky vycházet z toho, že dotyční jsou přistěhovanci z nějakého exotického prostředí. Jde asi o kombinaci absence praktických kontaktů s majoritou, izolace a totálního nedostatku praxe, ve které by tyto zkušenosti nabrali, tedy důsledek dlouhodobé nezaměstnanosti, segregace ve zvláštních školách a izolace v ghettech. Ovšem na straně majority včetně zástupců majoritních institucí nikdo nepočítá (v rámci svých běžných rutin) s absencí tak velké části společné zkušenosti. Pozoruhodné je také, že sociální pracovníci uvádějí, že Romové, kteří přicházejí

⁴⁴ Dětská lékařka fungovala jako praktický dětský lékař pro většinu romských dětí, docházejících do škol ve městě Alfa.

ze Slovenska, jsou mnohem flexibilnější, mají „jasný otázky, vědí, co chtějí, klienti, který by každé chtěl“ (Alice 1/2008).

„... někteří teda, i když tu žijí třeba druhou nebo třetí generaci a vodmalinka tam vyrostli a pořád tam žijí a mají tam jako rodiny, tak někdy je problém jakoby... zkonstruovat, co vlastně chtějí, o co mě žádají, nebo co by potřebovali, voni tam jako patnáct dvacet minut vypráví nějakou epizodku a tak já říkám jako no, tak v tom bude buď tohle, nebo tohle a pak se domlouváme“ (Alice 1/2008).

Takové nekompetence nelze chápat jako apriori kulturní rozdíly (vycházející tedy z jakkoli chápané tradice), ale spíše jako aspekty určité praxe a kontextu ambic. Nově příchozí (jakoby tradičnější, méně asimilovaní) usilují o získání určité pozice, chtějí se někam dostat, ale starousedlíci, zdá se, už ztratili tuto perspektivu a propadají se do izolace, jejímž důsledkem jsou pak popisované nedostatky v kompetencích. Tento problém má také nepochybný historický vývoj. Mezi Romy jsme se setkali s nostalgií po předrevolučních časech, kdy *měli všichni práci*, s velkým překvapením jsme také zaznamenali stesk po vojenské službě. Pamětníci sice zpochybňují tehdejší předrevoluční pracovní morálku, fakt je ale, že obě věci jim přinášely právě tu společnou zkušenost, která jim umožňovala se vyrovnat *bílým*. Uvádějí například nadšený import stravovacích norem (pravidelná teplá jídla) a kulinárních zvyků (*rajská omáčka*), které přicházely skrze vojnu. Ovšem i pro příslušníky majority to byl systematický kontakt, který nyní nemají a tato absence určitě přispívá k nedorozumění, pramenícím z vzájemné neznalosti.

Nedostatek rozsáhlých kompetencí, které se nikde přímo adresně neučí, které si každý osvojuje praktickým životem a komunikací s členy své rodiny, s přáteli, v zaměstnání, ve veřejném prostoru, představuje jeden zdroj chybných interpretací (*pište si dopisy manželovi*). Nejde tedy o to, že by zde byla alternativní schemata, dvě odlišné kultury, ale spíš zde plno schemat prostě chybí a k čemu dochází, je „pospojování“ toho, co k dispozici je. A zdá se, že nejenže chybí schemata na úrovni příslušných korespondencí „what counts for what“, co se čím myslí, ale leckdy chybí i schemata, jak se na základě podobností dobrat nějakého platného deduktivního závěru. (Jak se říká „prostě si to odvodit“). Nemyslíme si, že by to bylo nedostatkem

nebo vadou deduktivního myšlení, ale opravdu spíš absencí celých velkých oblastí zkušenosti a příslušných schematických struktur – kulturních modelů, která aktérům zamezuje v ustavení příslušných významových korespondencí.

Jestliže tedy majorita ve svých předsudcích Romy vidí jako omezené, hloupé, arogantní, nerudné, nespolehlivé nebo agresivní, nepočítá s tím, že obě strany (Romové i reprezentanti majority) pracují s kognitivním vybavením, které se v nečekaných „banálních“ oblastech může dost lišit, a jejich komunikace může skončit debaklem, ačkoliv obě strany vstupují do kontaktu v dobré víře, jako například rodiče, kteří se pyšní svými školáky, ale nechápou velkou část kontraktů, které se školou uzavírají, ani komunikaci, kterou je třeba se školou vést⁴⁵.

Kulturní rozdíly v užívání těla

Těmito rozdíly nemyslíme nějaké folklórní zvláštnosti nebo odlišnou společenskou organizaci. Kulturní rozdíly chápeme specificky jako rozdíly v kulturně podmíněném užívání těla. Rozdíly v hlubších zažitých schématech mezilidské interakce, sebedisciplinace, tělesných návyků, chtění a představy, co je možné chtít po někom jiném. Kulturní rozdíly tedy chápeme v tomto kontextu jako rozdíly dvou různých tělesností, kdy tělesnost chápeme jako zvláštní formu významu, nikoli mechanicko-biologickou „fyzičnost“. Tyto rozdíly jsou to, co se nejvíc vzpírá změně i racionálnímu uchopení. Vlastně máme na mysli to, čemu se říká „odlišný temperament“, co ale podle našeho mínění není otázkou nějaké odlišné psychiky, vycházející z nějaké jiné fyziologie⁴⁶, nýbrž otázkou určitého zavedeného a zvnitřněného modu komunikace a práce s vlastním tělem a jeho reakcemi (srv. např. Sekyt 2004, s. 201–202). Toto určité kulturní jádro, které vychází z výchovy v rodině a ze vztahů, ve kterých se v rodině a komu-

45 Je chyba přesouvat veškerou zodpovědnost za tuto nekompetenci na Romy, z velké části úzce souvisí s politikou státu vůči nim.

46 Každá taková představa je skutečně zakuleným rasismem.

nitě všichni nacházejí, z celkového rodinného provozu, považujeme za zásadnější, než rozmanité „zvyklosti“ nebo jazyk. Na této úrovni lze skutečně nalézt spojující prvky a sdílené modely – i tam, kde nemůže být řeč o nějakém zjevném folklóru či tradicích. Do této rubriky spadají všechny známé problémy s vytrvalostí, odkladem vlastní žádosti, s odlišnými představami o tom, co mohou požadovat rodiče od dětí a děti po rodičích. Sem patří problémy s nepřiměřenými reakcemi, kdy děti na učitelskou kritiku reagují ihned vyhrožováním či útokem, jako například jedna z romských matek, která strávila konec puberty (už jako těhotná) v diagnostickém ústavu v důsledku konfliktu s učitelem, kterého napadla, protože nahlas četl ve třídě (v rámci učitelského pranýřování žáka, který se *nevěnuje hodině*) dopis, který dostala od někoho z rodiny, nebo když si romské matky stěžují, že jejich děti stíhá kritika za to, že se brání všelijakým příkořím rvačkami.

Patří sem také všechny ty obtížně pojmenovatelné tělesné návyky a metody, o kterých se dozvídáme pouze tak, že jim nerozumíme, které stojí za dětskou *hyperaktivitou* (tedy tím, co máme za hyperaktivitu) a *leností, hlučností, spontánností*, nebo *nezájmem*, což jsou naše interpretace rodinného komunikačního prostředí, o kterém víme jen velmi málo (možná používáme psychologické pojmy, ale i ty vycházejí z nějakého souboru majoritních předpsychologických schemat, na základě kterých toto jejich nesrozumitelné jednání interpretujeme). Toto vědění, které nám chybí, je fundamentálně emické vědění, vidění věci z těla aktéra. Sice „víme“ z celé řady zdrojů o tom, jak to v romské rodině chodí, ale zevnitř, z hlediska specifického rozvrhu, který příslušníci takové rodiny mají, si to málokdo umí představit a fakticky pochopit jednání, které z tohoto rozvrhu vychází.

„... a teď vona neposílá tu jednu holku do školy, žejo teď dvě děti a teď, to víte, je to těžké, já chodím do práce, muž chodí do práce a ta vono to nejde, tak já to neohlídám, ráno vstanu dřív teď ty děti tam samy, tak vono se jim nechce“ (Učitelka ZPŠ 2008).

Patří sem i způsob řešení sporů vypleskáním, fackami, bitkou. Má se mezi našimi informátory za přirozené, že pokud je někdo přesvědčen, že se mu křivdí, že se sám ihned fyzicky brání. Běžně jsme se setkávali s biografickým důrazem na to, jak se uměli(y) v dětství prát

a jak to dokázali ostatním nandat. Děti se vedou k tomu, aby příkoří uměly oplatit. Rodiče nehovoří o fyzických trestech (jako ukazuje Haneke ve filmu Bílá stuha – „nyní tě biji pro tvé vlastní dobro a ty mi přijetím trestu dáš najevo, že to chápeš“), ovšem bitevní scény zde nejsou vzácností. Ovšem i u nich se má za to, že je přirozené, když se děti brání a když rozezlenný rodič v rámci výchovného sporu něco strží, tak se to má spíš za humorný doklad samostatnosti.

„Duševní choroby – no oni hloupi nejsou, spíš zanedbaný. Ty děti tam v ordinaci nevydrží sedět, všechno by rozebraly, jedni říkají, že jim doma rozebraly všechno i postele a oni se tomu smějou, jim se to líbí. Jedna matka se chlubit, že má doma hyperaktivního kluka, že to nikdo nemá“ (Dětská lékařka 2008).

Jedním z takových sdílených kulturních modelů, který je napůl chápaný, ale hlavně cítěný, tj. zažitý v určité tělesnosti a který způsobuje konflikty, je model RODINA MÁ VŽDYCKY PRAVDU.

„Jednou jsem vynadala úplně zbytečně učitelce. Volala mi, že Lisa zvrací, tak jsem si pro ní jela, běžte s ní k doktorovi, nechte jí do pátku doma a já tak jo. Přide Lase ze školy, oni s Lisou spolu vyrůstali od malička, protože já jim zakážu: nebudete si spolu hrát, voni stejně si spolu budou hrát, protože oni spolu fakt jsou od malička a on přišel a: no Liso, učitelka na tebe pěkně nadávala. A proč? No, že nechodíš do školy! Že budeš pozadu... No a já nevím, potom jsem šla do školy. No a jenom jsem votevřela a už jsem spustila. Tak vy mi jí pošlete domu a pak se tady rozčilujete, že nechodí do školy jo? A jak už jsem byla vzteklá, tak jsem byla taková to. A nebyla to pravda. A vona: ale paní Evo, já jsem nic neříkala. A Lisa: Lase! Nic. A víš, ona už do něj hustila, učitelka, vid'. Proč jsi to říkal, proč jsi to šel paní Evě to říct? A von, dyž já jsem chtěl, aby Lisa chodila se mnou do školy“ (Eva 1/2009).

Děti jsou vždy důvěryhodnější než učitelé, domácí diskuse se považuje za pravdivou dřív, než by se zjišťoval skutečný stav věcí. Rozčilení, které z takových diskusí vychází, se pak považuje za spíš nekontrolovatelné. Výbuchu vzteku, nebo *témhletem afektům* podle našich informátorů člověk nedokáže zabránit.

„Některý to tak maj, že sebemenší spor řeší celá rodina včetně dětí a zapojuje se do toho třeba manžel, ktorej ví třeba polovinu a vona je schopná ho vyburcovat, až k bitce, že jde a popere se za něco, že ona tvrdila, že tak je. Že on byl přesvědčenej z její strany a nechtěl slyšet tu druhou věc“ (Alice 15/2010).

Jsme přesvědčeni, že pokud někde existují a přetrvávají kulturní rozdíly, pak je to v této odlišné habituaci, která vychází z praxe rodinného života, ve které se Romové nacházejí, která se projevuje jako neposednost, neschopnost odložit tělesnou žádost, neschopnost ovládnout vztek, absence zažitého konceptu trestu, ale i v předešlé kapitole citovaný rozdíl ve vnímání chladné, institucionalizované povinnosti, která jde mimo osobní chtění či nechtění.

V řadě oblastí, ve kterých se Romové musejí a chtějí pohybovat, pro tuto odlišnou habituaci ovšem není místo – děti ve škole musí dodržovat určitý rytmus, bitky jsou nepřijatelným řešením vztahu rodičů a školy atd. A odtud se odvíjí různé těžkosti.

Problém je, že tento kulturní rozdíl jsme schopni popsat vlastně jen ve vlastních pojmech a není jasné, zda Romům dobře rozumíme, protože naše habituace je odlišná. A také jsou tyto rozdíly v praxi interpretovány skrze majoritní (moralisticko psychologické) kulturní modely **ČIKÁNI JSOU LÍNÍ. ČIKÁNI JSOU NÁRUŽIVÍ. ČIKÁNI JSOU TEMPERAMENTNÍ.** Tyto modely se opírají o majoritní morální kulturu, ve které výchova, práce, povinnost, trest patří do jedné sítě ctností, ve které model ČIKÁN hraje vždy úlohu protikladu. Ovšem do jaké míry tento model charakterizuje „pravdivou“ realitu a do jaké míry jí skrze konflikt pomáhá spoluvytvářet, je těžko říci.

Distanciace

Třetím zdrojem konfliktů jsou pak efekty distanciacie. Máme zde na mysli konflikty pramenící ze zvláštní – pro příslušníky majority nenesitelné – „šlechtickosti“, kterou Romové navzdory všemu, co je obklopuje, provozují. Kdy například – v rámci uměle vytvořených pracovních příležitostí – švadleny se dožadují *prémii* a *služebních aut*.

Z určitého úhlu pohledu se skutečně chovají jako jakási velmi zchudlá středověká šlechta (zahálka, utrácení, zdobení se). A není nic, co by reprezentanty majority popouzelo víc, než je tato hra.

„Jídlo – to oni musejí mít jen to nejlepší. Já jim říkám, třeba si kupuju gothaj nebo takhle, a to voni pani, to já bych dětem nedala tohle, to voni jediné šunky, uheráky, kuřata to voni pět, pani jedno je na snídani, tohle... Já jsem například byla tady v tom bazaru koupit si oblečení a viděla mě tam jedna tahle cikánka a říká: Styděla bych se! Moje děti musejí mít exkluzivní! No voni jsou exkluzivně oblečený, draze oblečený. Tý elektroniky, co mají doma! Počítače, mobily, ty mobily to není za tři, to je za 15 tisíc!“ (Dětská lékařka 2008).

Chce se po nich přiznání inferiority a oni reagují expozicí (takové amatérské, poslepované, naivní a bojovné) urozenosti. V takových okamžicích hovoří v tom smyslu, že nemusí pracovat, dávkám říkají *šky*. Vůči exponentům majority to vytváří dojem, že jakoby rozhazují přidělené prostředky, nestarají se, chtějí především dobře vypadat a působit.

Motorem těchto konfliktů je to, čemu říkáme **distanciace**. Distanciace je zvláštní jev, se kterým je možné se mezi Romy velmi často setkat. Je běžné, že v rozhovorech se ti, kteří vypovídají, distancují od ostatních sousedů v domě jako od těch, kteří jsou tak či onak „horší“ než oni sami. A to zejména v diskurzu, který je nějak spojený s tím, jak je vidí „bílí“, nebo jak by mohli „navenek“ působit. Tj. například, že dotyční jsou ti jediní, komu místí „neformální“ zaměstnavatelé důvěřují natolik, aby jim dali práci: *„tady jsou lidi Cigáni jako prostě, který prostě přijdou do práce, dělají hodinu a pak už nepřijdou. A pak utečou“* (otec Arnolda 2009). Je běžné se setkat s tím, že aktér hovoří o svém domě a (bílému) badateli zdůrazňuje, že *„tenhleten (nás) vchod je lepší, než ty druhé dva“* (Kamila 2008).

Romská matka (o spolužákovi jejího syna): *„Ještě má jako cigánský rodiče a ještě jsou jako zaostalý, že prostě nejdou s dobou a žijou pořád někde v komunismu a ne ještě za komunistů a ještě dál, jo, jsou prostě zahrabaný a prostě... to dítě nechávaj bejt, voni jdou první den děti do školy a voni sebou tahaj tašku, a to je prostě jako už ostuda“*

toho dítěte, to je jasný, a pak už i ty lidi vidíš, že jako ty rodiče nejsou normální, jo prostě jakože je to takový blbý jo, tak já prostě si myslím jakože takovýhle lidi by vůbec jako neměli mít děti“ (Sára 2009). Objevuje se zde všude permanentní poukaz na odstup: nechceme být tím, za co nás mají nebo mají tendenci mít.

Distanciace a natírání na růžovo

Zvláštním efektem, který s distanciací souvisí, je tendence vykreslovat vše v lepších barvách. Ačkoliv se má za to, že se jedná o formu zdvořilosti, kdy se *gádžům* říká to, co chtějí slyšet, informátorka Alice hovoří o tom, že je to nejspíš proto, že *všichni toho mají tolik..., že to možná ani nemohou říkat* (Alice 15/2010). Mísí se v tom asi nevyhnutelná strategie neinformovat přesně o vlastních aktivitách v šedé ekonomice a další věci. Ale tato strategie se přelévá i do vyprávění o výchově dětí, o školních úspěších, prakticky o všem. Je tu zřejmé úsilí, že jakmile se o něčem ví, že bude vystaveno „pohledu zvenčí“, chce se vypadat dobře. Ať už se jedná o oblékání, kdy se před otrhanými tepláky dává přednost „svátečnímu“ oblečení, i když jde o oblečení dětí, které si hrají v prachu před domem. Když jsme začali jezdit k jednomu z domů a docházet dovnitř, náhle bylo neobvykle uklizeno. Naše informátorka popisuje, jak velký dojem na ni, když byla ještě dítě, udělala informace, že dopisy soudu, které píše za celou rodinu, projdou několika rukama a bude je číst víc lidí. Problém je, že se takové jednání čte z hlediska majority jako lhaní, maskování pravdivého stavu věcí. Máme za to, že ti, kdo takto „natírají na růžovo“, nechtějí lhát ze svého kulturního nebo přirozeného sklonu, že by ve skutečnosti nejradši ne lhali. Že by si vskutku přáli, aby to bylo tak, jak říkají, ale z mnoha složitých důvodů, které nemají pod kontrolou, to nejde. Problém je však právě zase ten distanční efekt: lež, která je v tomto jednání viděna majoritou, působí zase jako potvrzení „výchozích hodnot“ majoritního modelu ČIKÁNI (LŽOU) a vzdálenost zase prohlubuje.

V této souvislosti je třeba ještě zmínit mlčení. Jedna z prvních věcí, kterých jsem si v terénu všiml a která mě zarazila, byla jakási výchozí zamlklost. Mávání rukou, *co já?* Někdy není jasné, zda se jedná

o nechuť mluvit vůbec, nebo pokus skrýt, že dotyčný nerozumí nebo neumí mluvit tak, aby to nepůsobilo problémy.

„Voni moc nemluvej tyhle ty lidi, to je pravda, ... pani Lacková vona je taková, ... voni jsou takový nemluvný no...“ (Učitelka ZPŠ 2008).

Otázka je taky, zda to neznamená vůbec vzdání se komunikace tam, kde je mlčícímu stejně dopředu jasné (na základě jeho schemat a zkušenosti), že k ničemu nepovede.

„No když jsem mluvila s tou jeho maminkou toho kluka, jak má těch několik nedostatečnejch, tak... mi bylo jasný, že mi nerozumí... jsem na ni mluvila pomalu a pak jsem jí říkala... a pak jsem jí to zopakovala v takovejch jednoduchejch větách a ona jenom takový hm... no... jako se tak usmívá, stejně nevím, jestli mi rozuměla... no já jako doufám, že jo, ale to je, to je jen takový moje doufání“ (Učitelka ZPŠ 2008).

Distanciace a institut rituální nečistoty

V romologické a romistické literatuře se popisuje podobný efekt jako je výše popsána distanciace ve dvou rovinách (Sekyt 2004, s. 196; Jakoubek a Hirt 2004, s. 50). Je tím na prvním místě „institut rituální nečistoty“, jakýsi diskurz, kdy různé rodiny (na základě poměrně flexibilních klíčů a prostřednictvím různých symbolických prostředků) označují jiné rodiny za „nečisté“. A dále diskurz „vyvolenosti“, kdy „Rom“ je vyvolený na rozdíl od „Gádža“. Obě tato schemata vykazují nápadnou strukturální podobnost s výše popisovaným odstupem, v obou případech jde o nějakou distanciaci. V prvním případě jde prakticky o totéž jako v námi popsanych ukázkách výše, s tím, že „rituálně nečisté“ jsou údajně předměty, lidé nebo činnosti, které nějak vycházejí z tradic, které mají údajný původ v hodnotách čistoty a nečistoty jaksi dotradovaných do současné doby z dávné indické kastovní tradice (práce s ohněm, krádeže, požívání psů ad.). Druhý příklad je údajně jakousi extenzí prvního, kdy „kastovnictví“ mezi rodinami se přelévá i na neromské „bílé“ okolí. Jakožto „nerovné“ pak může bez ztráty tváře být okrádáno, podváděno a vysmíváno.

Odpor, se kterým se místní radní setkávají, když – v rámci veřejně prospěšných prací – se někteří Romové nechtějí nechat zaměstnávat

jako metaři, může být velmi dobře součástí úplně stejného distančního diskurzu.

Nejde podle nás o to, že by se nechtěli v důsledku dávných kastovních tradic (o kterých tuší prostřednictvím neviditelných instinktů a nepsaných zákonů) dotýkat vajglů na ulici. Jde spíš o to, že nechtějí být na veřejnosti vidět, že dělají tu práci, která v žebříčku majoritních zaměstnání je na tom nejnižším.

Shodou okolností jsme před lety prováděli etnografický výzkum v jedné běžné pražské škole a věnovali jsme se zde fenoménu *štítění se* mezi chlapci ve 4. třídě (Doubek, Rybová 1998). V textu nazvaném „Kamarádství a hygiena“ jsme sledovali, jak se „normální“ chlapec v důsledku své neobratnosti a pranýřování učitelkou, která věřila, že pakliže bude „vystaven“ celé třídě se svými špindířskými zlozvyky, se těchto zbaví, dostal do pozice, kdy se ho většina ostatních kluků štítíla. Připisovali mu rozmanité nemoci, nechtěli se s ním kamarádit mj. proto, že mu byla předpovídána metařská budoucnost⁴⁷.

Odpor k tomu, být viděn, že zametám ulice, patří do stejného majoritou i minoritou sdíleného schématu. Jestliže se tento odpor ze strany majority interpretuje pouze jako lenost, je to omyl. Je to odpor k tomu, být viděn jako ŠPINAVÝ CIKÁN. (Možná lze uvažovat nad tím, co je důležitější, zda v očích příbuzných, ostatních Romů nebo prostě tak).

Diskurz vyvolenosti, který se má za instanci odvěkého skupinového instinktu, kdy jen vlastní skupina se považuje za „lidi“, zatímco zbytek jsou barbaři atd. (Allport 2001), je podle našeho mínění jen obrácením stigmatizace v Goffmanově duchu (Goffman 2003). Totiž „nerovnost“, která je připisována romským rodům jako jejich inherentní ústřední hodnota, jak píše Jakoubek (Jakoubek 2004b, s. 149), koncept, že LIDÉ SI PRINCIPIÁLNĚ NEJSOU ROVNI je jen rozšíření jiného konceptu, a sice že CIKÁNI SI PRINCIPIÁLNĚ NEJSOU ROVNI S BÍLÝMI. Výroky, že „Cikáni jsou neřešitelný národ“, „Jediný národ na světě, který tě po sedmi letech známosti okrade“, „Cikáni nikdy makat nebudou“ a další podobné, plují českým a slovenským lidovým disku-

⁴⁷ Jediné, co tehdy chybělo, byla nějaká rodinná souvislost (například že by jeho strýc si vzal Romku), která – pokud by byla známá – „by všechno vysvětlila“.

rzem jako pořekadla a lidová moudra a společně s kusými zkušenostmi spolubudují sdílené schema CIKÁNA. S tímto schematem se všichni, kdo jsou tak či onak synekdochicky označitelní jako CIKÁNI (přes nesourodou family resemblance kategorii, kde roli může hrát jak příbuzenství, tak lokalita, tak barva pleti a další „znaky“) nakonec konfrontují a toto schema je definiční pro vztah „majority“ a „minority“. Domníváme se, že velmi málo „bílých“ si dovede představit tu zkušenost, *kdy se poprvé dozvíte, že jste Cikán*. A většinou se s tím také dozvíte, že jste tak či onak bezcenný, nepoužitelný a vyloučený. V tomto kontextu pak (možná) domněnka, že není nemorální okrádat někoho, kdo vám upírá důstojnost, nezní až tak exoticky. Strukturální podobnost mezi distanciací uvnitř vyloučených lokalit a přezíráním navenek považujeme za shodnou s pohledem majority na minoritu.

Učitelka: *„To město ze začátku ještě nějak přispívalo na tuhleto dopravu nebo na ně, to nevím přesně..., ale výsledkem bylo to, že ony ty matky neplatily, ty děti nejezdily, třeba z deseti jízd měly, já nevím, 4 a ten zbytek peněz se těm dětem vracel, ale vracel se i těmhle lidem, který to vlastně neplatil, platilo to město, takže ty mámy tam párkrát šly, žejo dostaly ty prachy..... ale v tu chvíli, to nikoho nenapadlo. Město ti přispěje, to normálního člověka nenapadne, možná ani tu sekretářku nebo někoho...“* (Radka 3/2008).

Je to právě praxe péče, co jim říká, kdo jsou. A „zneužívání“ péče, se kterým bojují všichni, kdo se „jim“ snaží pomáhat, je výraz reakce na stigmatizaci. Ti takzvaně „nepřízřusobiví“ nejsou ti, u nichž je třeba hledat tu pravou autentickou romskou kulturu. Jsou to ti, kteří nebyli schopni ubránit se stigmatizaci a přijali za své dehonestující přezírání majoritou. Paradoxní je pak pocit rukojemství, který ventilují zástupci „pečujících institucí“, kteří mají pocit, že jsou svým „nepřízřusobivým“ vydáni na milost a nemilost.

Ale samozřejmě jsou tito Romové v těžké situaci, kdy jsou všelijaké finty docela pochopitelné. Záhadné ovšem je, proč to dělají i vůči těm, kdo jim chtějí pomoci. Máme za to, že na vině jsou právě všechny tři výše zmíněné faktory nebo roviny vzájemného (ne)pochopení, kdy zástupci institucí ve svém pocitu, že jsou zrazováni, zatímco poskytují svou pomoc, nechápou, že sama tato pomoc je výrazem urči-

tého deklasování a zodpovědnost za toto deklasování nenesou jejich klienti. Pochopit tuto věc a naučit se s ní pracovat, je obtížné. Nejde o to, že by školy a jiné instituce měly ve velkém tolerovat nekompetentnost atd., naopak by s nimi měly něco dělat, ale bez určitého fundamentálního respektu to není možné. Vždy, když dojde na „katastrofu důvěry“ ve formě zneužívání péče, je to proto, že tato péče neposkytla prostor respektu.

Distanciace a problém kulturní autenticity

V souvislosti s výkladem „institutu rituální nečistoty“ „indickou stopou“ je zarážející, že nikdo zvláště nezmiňuje, jaké pověsti se například pojídání psů těší v majoritě⁴⁸. Že by tyto „indické tradice“ mohly mít nějakou bezprostřednější diskurzivní souvislost s tím, co se má za čisté a nečisté mezi bílými sousedy. Jakoubek sám přitom (Jakoubek 2004b, s. 168–169) ukazuje, jak plovoucí a manipulovatelné je to, kdo a na základě čeho se považuje za „toho lepšího“; proč by to, co je považované za „nečisté“, taky nemohlo být podobně plovoucí? Podstatný je ten diskurz nebo schema ČISTÉ-NEČISTÉ, které ovšem dle našeho soudu přímo přeložitelné do zaostalé-nezaostalé nebo přijatelné-nepřijatelné nebo přizpůsobivé-nepřizpůsobivé. Podstatné na tom je, že na Romy, dělíci se na ty či ony, se dívají oči někoho třetího (pomyslně). Každý může namítnout, že ale tato rozlišení se dělají stranou faktického pohledu majority, že probíhají v pomluvách mezi Romy samotnými. To ale není žádný argument. Rozhodně mezi našimi aktéry je nad jiné zřejmé, jak masivní je symbolický kontakt mezi majoritou a minoritou: děti se dívají na stejné pubertácké filmy, poslouchají stejný hiphop, matky vaří stejnou rajskou a otcové nostalgicky vzpomínají na vojnu. Lesy satelitních parabol v oknech bytů ztělesňují fakt, že nejsou mimo tento svět, ale že jsou mu nicméně jaksi vzdálení.

48 Ovšemže to povědomí zde existuje, například u Jakoubka existuje ve stylu reference a „zdánlivé průzračnosti“, s jakou o tom, co je „nečisté“ referuje: efekt distanciace vzniká ve čtenáři.

Nečistota, sprostá slova a problém odcizené akulturace

Autorovi tohoto textu je v souvislosti s „indickou stopou“ a symbolickým transferem kulturních diferencí rovněž líto, že se nikde nedočel nic o pragmatice sprosté češtiny, která v majoritním schematu CIKÁN hraje tak velkou úlohu. (Když Romové se svými dětmi mluví sprostě, má se to za hrubost, nezáměr o děti, když děti mluví sprostě, je to opět důkaz nevychovanosti). Přitom sprostá čeština je přejatý prostředek, součást majoritní kultury, dalo by se říci kulturní import, nebo asimilační/akulturační element. Zejména v souvislosti se školou se konflikty kolem používání tohoto jazykového prostředku vyskytují často.

Učitelka vypráví příhodu, která se stala její kolegyni: „*A voni měli kočičku a ta holčička: máme koťátko, pani učitelko, jó a probírali zrovna mládátka, telátka a tohle, a jak se menuje kočička? Žejo, my máme Mourka a to a vona řekla... to slovo, co jsem teď řekla žejo, voni na ni: čičí Píčo*“ (Radka 2/2008).

Učitelka, která vypráví tuto příhodu, by ráda, aby se nějaké sociální službě podařilo *vytvořit ten most mezi náma a jima*, a oni se tak dozvěděli, že kočičky se nepojmenovávají *Píča*, a když tak se to ve škole neříká. Učitelka, které se to stalo, pak psala do notýsku, že ta holčička v nultém ročníku je vulgární „*a ta máma přišla... no co ta naše holka, no? A vona jí vysvětlovala, no víte, ona mluví tak vulgárně, to je takový divný slovo, žejo a pak teda řekla „sprostě“ a vona: a co teda vlastně řekla? A ta Ivana jí musela říct, co řekla, použila ty slova teda, vona je nechtěla říct, ale pak to teda z ní vylezlo a ta matka: Aha! Jako že tyhle slova se nesměj říkat, voni to možná nechápou*“ (Radka 2/2008).

Je zřejmé, že v některých romských rodinách se doma nedělá rozdíl, který se v majoritě má za to, že se dělá, tedy že doma nebo před dětmi se sprostě nemluví, vulgarity si člověk nechává do hospody a koriguje dětskou vášeň pro jazykovou hru se vším, co souvisí s vyměšováním, a s tím spojenou velkou citlivostí k přejímání sprostých slov. Důvody mohou být, že nedostatek společných zkušeností vede k absenci schopnosti rozlišovat mezi společenskými kódy (první zdroj konfliktů). Může to být i tak, že nejde zabránit tomu, aby

v malých bytech a na otevřeném place před domem děti s vulgaritami nepřišly do styku a podobně jako jiné věci, i toto jim nikdo nedokáže (a třeba ani nechce) zakázat (druhý zdroj konfliktů). Podstatné na tomto příkladu je, že „oni“ používají „náš“ prostředek – vulgární češtinu – a nikoli sanskrt. Používají jí možná trochu jinak, nekonvenčně, transformovaně. Není to ale žádný cizí jazyk. Přirozeně je možné namítnout, že to je nefér argument. Ale když může docházet k takovému přejímání, proč by k němu nemohlo dojít i v jiných sférách?

Je to ovšem kód, který také rozlišuje. „Uvnitř“ může být dokonce používaný tak, jak se používá „v českém lidu“, tj. jako prostředek emotivního vyjádření i jako prostředek důvěrného spolčení; sprostě se nadává a sprostě mezi sebou mohou mluvit ti, kdo si důvěřují, nebo tam, kde se dělá dojem neformální důvěry („tak a tady mezi svými tomu všemu můžeme říkat pravými jmény“).

Ovšem to, že některé romské děti mluví sprostě nebo jejich rodiče jsou na veřejnosti slyšet, jak k dětem mluví sprostě, se má za jeden z dokladů inferiority. Což je samozřejmě distanční diskurz, který přihrává ke schématu CÍKÁNI SE NEUMÍ STARAT O SVÉ DĚTI. Někteří Romové jsou si toho zjevně vědomi a v rámci distanciacie se vyhýbají tomuto kódu, a pokud slovo padne, okřikují se, napomínají nebo omlouvají.

Situace v přítomnosti výzkumníků:

Lisa (dcera, 8 let) křičí: „A tam jste jeli a na nás jste se vysrali!“

Gulčo (okřikuje): „Liso!“

Magda (se smíchem): „No co, čistě upřímná hehehe“ (TP 2010).

Docela podobně to vidíme i s institutem rituální nečistoty či distanciací. Není to prvek vlastní nějaké autonomní romské kultuře. Je to prvek, který vychází ze vzájemného kontaktu mezi majoritou a minoritou.

Kulturní modely v praxi konfliktu

Romské judo a rizika kulturního modelu Cikáni jsou rozmazlené děti

Na problému distanciacie jsou pak postavené konfliktní situace, kdy podstatou sporů je absurdní dožadování se rozmanitých služeb, privilegií a servisu navzdory (pro zástupce asistující instituce) nepřiměřeným okolnostem. Jestliže jsme vyloučení, jsme výluční, vyžadujeme speciální zacházení.

Zastupitel: „Byli pořád... že jim něco nefunguje. Jim nefungovalo splachování, takovou běžnou opravu, se tam podíváš, jestli se nevyvlíкло těsnění a voni zavolaj a jako běžte se tam podívat. Nám to nefunguje. A to se tam nedá žít takhle, to jako to zavoláme televizi“ (Radim 3/2008).

Tomuto konfliktu říkáme „Romské judo“. A je to tento konflikt, co představuje jednu podstatnou část praxe, ve které se vytváří majoritní kulturní model CIKÁNI. Je to také odkaz na bojové umění, založené na principu „měkké metody“, kdy bránící strana nepřímou aplikuje sílu protivníka proti němu samotnému a dokáže se přizpůsobit proměnlivým okolnostem. Je to také odkaz na televizní pořad, který divákům nabízí pomoc při boji s institucionální šikanou.

Obecní zastupitel: „Takže voni ti zavolaj a to... vlastně úplně nejkrivější příklad byl ten dům, kde došlo k té věci, že tam volali na město, že jim tam teče, no a když ty řemeslníci vylezli nahoru na tu bytovku, ve který je, já nevím, 12–14 bytů, no tak zjistili, že tam není plech, že tam je jenom potrhaná lepenka. A nikdo z nich si nevšimnul, kdy se ten plech odnesl do sběru... ale jinak bys jim musel zajistit náhradní bydlení, takže se jim něčím, samozřejmě starym plechem udělala ta střecha, aby byla jen tak jo, jinýmu bys to udělala líp, ale prostě se to zalátalo, ale stejně to stojí peníze a dřinu.

... Ale to překvapení a nikdo vo ničem neví. A město, starej se. No a do týhle situace přišel Tlustý a že by to koupil. A že by to možná někdo koupil a že by se dalo jednat“ (Radim 3/2008).

Tento příklad jsme vybrali jako prototypický, protože v sobě obsahuje elementy úplně absurdního jednání, které je sice možné vysvětlit jinou ekonomickou racionalitou, ale u kterého se každý vzdá své romantické představy a říká si: když dělají takové věci, to musejí být buď neuvěřitelně hloupí, nebo ad absurdum vypočítaví. Rozstříhat si střechu nad hlavou na domě působí jako symbol totální krátkozrakosti. Přitom ale tento příklad, který se čte z úřední strany jako exces určité skupinové „rozmazlenosti“, v sobě skrývá velké záludnosti.

Racionalizace tohoto jednání by v duchu analýzy ekonomie sociálního vyloučení Jakuba Steinera (Steiner 2004, s. 218) vyznívala asi takto. Někdo z domu pro krátkodobý (netrpělivý) zisk odmontuje plechovou střechu a prodá ji do sběru. Neví se, zda to bylo po dohodě a obyvatelé si zisk nějak rozdělili, nebo to podnikl někdo na vlastní pěst, protože mu v tom nebyl schopen nikdo zabránit, ale to je nakonec jedno. I kdyby to bylo zcela sobecké, ten, kdo to udělal pro svou rodinu nebo za jejími zády, svou rodinu (za předpokladu, že dům obývala jedna široká rodina, což není úplně pravda) ve svých očích nakonec neohrozil, protože mohl kalkulovat s tím, že je možné město donutit na dům dát novou střechu. Protože aktér činu jednal pod tlakem nějaké své „ekonomické netrpělivosti“, nedošlo mu, že město nemá nekonečné fondy a trpělivost a že postupy jako je tento, nakonec vyústí v privatizaci domu a pád do mnohem horší situace. Podotýkám, že tato interpretace má své pravdě-podobné kouzlo, ztotožnit se s ní má však své stinné stránky, stejně tak jako svod té interpretace, která jim přisuzuje hloupost nebo vypočítavost nebo rozmazlenost.

Člověku se chce říct, že ten, kdo to udělal, musel být buď dosti omezený, absurdně orientovaný na přítomnost anebo velmi vypočítavý, kalkulující s bezmocností města nechat dům bez střechy. Fakt je ovšem, že na viníka se nepřišlo, že *nikdo vo ničem neví*. Údiv a zmatek obyvatel se vyloží jako lež a krytí viníka. Jakoby automaticky přitom vyprávění pracuje se závěrem, že zodpovědnost za události v domě je společná. Pokud postupujeme v analýze metaforicky, můžeme dovozovat, že to tak má být buď proto, že střecha je společná (mohli to provést společně nebo společně z toho mít užitek); nebo legalisticky,

že pokud kryjí všichni viníka, znamená to společnou zodpovědnost. Vzhledem k tomu, jak tyto domy fungují, tj. že skoro nikdo tu nemá práci a mnoho lidí je pořád doma a pořád se někdo dívá z okna ven, je přeci těžko představitelné, že by si obyvatelé prostě kompletně nevšimli, že jim někdo páře střechu nad hlavou. Vypadá pak pravděpodobně, že pokud si toho všimli, museli z toho sami mít nějaký benefit, že viníky kryjí. Rozhodně, když je kryjí, musí nést alespoň v symbolické rovině společnou zodpovědnost. A tak jsou za to všichni zodpovědní – schematicky vykreslení někde mezi hloupostí, vychytralostí a rozmazleností: *A město, starej se*. A je to tento model, na jehož základě se zodpovědné osoby dále rozhodují a který rotuje v řeči.

Takový model ovšem nezobrazuje zrovna realisticky to, jak k rozhodnutím v domě dochází a jakou možnost zasáhnout jednotliví obyvatelé mají. Ač se o těchto domech hovoří jako o komunitách, je zarážející, v jaké vzájemné izolaci tu domácnosti žijí. Je zcela běžné setkat se tu s distanciací, kdy domácnost o patro výš se vykresluje tak, že tam jsou *ti, co nemají co žrát*, nebo *tady od nás z baráku berou do práce jenom tady nás čtyry*, nebo *dyť víš jaký tady jsou cigáni* nebo *tyhlety lidi* (kteří nedokáží ani svoje děti vybavit do školy, aby dobře vypadaly, měly tašku a dobré oblečení) *by vůbec neměli mít děti*, tedy efekt, který jsme výše popsali, kdy se jedna rodina distancuje od druhé (srv. např. Podlaha a Jakoubek 2004, s. 331). Ale i v rámci jedné rodiny nebo přímo manželství nebo mezi rodiči a dětmi mají jednotliví aktéři omezené prostředky, jak zabránit někomu něco udělat (nebo ho přinutit něco udělat). V žádném případě dům nepředstavuje komunitu, která by se snadno o něčem poradila a pak to provedla. Spíše si tu každý dělá, co chce, často natruc svému bezprostřednímu okolí a absence *autorit* je sociálními pracovníky, kteří zde působí, považovaná za velkou slabinu.

A tak, když si pak někdo postěžuje na to, že do domu teče, sotva to může jednoduše znamenat, že ten samý, kdo to udělal, si teď absurdně vymýšlí, aby to město po něm opravilo. V tu chvíli už totiž pracujeme s představou domu jako jednoho těla, která je realitě vzdálená. Tato stížnost může ve skutečnosti být určitým voláním o pomoc v situaci, kdy je volající bezmocný vůči chování svých sousedů a pouze

musí snášet jeho důsledky⁴⁹. Tato pravděpodobně velmi komplikovaná situace se ovšem ze strany *úřadu* přečte jako zvlů nebo rozmazlenost, která je synekdochicky přičtena všem obyvatelům jakožto Romům, Cikánům nebo *sockám*.

Despekt, který to provází, konkrétní způsob kladení dotazů a komunikace ze strany úřadu pak může být velmi snadno interpretovaný jako hrozba, vůči které se zaujme obranné postavení a strategie, která se může projevit různě, například zapíráním. Mlčení a odvrácení pohledu, kdy *nikdo nic neví*, pak možná není spikleneckým krytím viníka, ale spíš schováváním hlavy do písku před útokem ze všech stran. Důležité je, že předpoklad společné odpovědnosti je nerealistický, odpověď – my jsme to neudělali, tak proč bychom to měli řešit, řešte to vy – je vlastně poměrně logická.

Podezřivavý model úředníků a zastupitelů *města* je ovšem také pochopitelný. Nejednalo se o ojedinělou událost. V domě už tak byla obrovská devastace a milionový dluh na nájemném. A požadavky, na které by měl málokdo trpělivost.

„To voni chodili ty cikáni před těma pěti lety. Já mám děti, zavolám televizi. Nejde nám elektrika. Rozbil se nám záchod. Rozbil se mi bojler. A teď se poserte, žejo. A taky že byli rozmazlený, že se jim vždycky vycházelo vstříc“ (Radim 1/2008).

V pozadí interpretace jednání obyvatel domu nacházíme poměrně rozšířený (majoritní) kulturní model CIKÁNI JSOU ROZMAZLENÉ DĚTI. Tento model je určitou reflexí právě zde zmiňovaného konfliktu, obsahuje také prvky odpozorované z výchovy, která netrestá a dětem „plní, co jim na očích vidí“. V očích majority Romové své děti skutečně „rozmazlují“ a tato interpretace se rozšiřuje i do jiných ob-

49 Na základě našich zkušeností je zřejmé, že nejde mluvit o apriorním konfliktu, respektive automatické nedůvěře v instituce bílých, tak jak se v literatuře někdy aproximuje například z Francie (Hadj-Moussová 2009, s. 62), že zájem a respekt ze strany Romů tu je, svědčí o tom podle nás poněkud záhadná vyjádření jedné naší informátorky, že *Romové se nemohou vést sami* (Alice TP 2009). Může za tím být určitý paternalismus-ready komplex, jak o něm mluví Jakoubek (Jakoubek 2004b, s. 92) v souvislosti s neúplností a závislostí „kultury romských osad“ nebo sociální strukturou, vylučující jakoukoli vertikalizaci (Podlaha a Jakoubek 2004, s. 337, Malique in Hadj-Moussová 2009, s. 50) nebo asymetrizace příliší rovného vztahu, blízkosti, která ubližuje (Doubek 1996, s. 341).

lastí. Tento model je i za poznámkami, se kterými se setkáme často u lidí, kteří je zaměstnávají, o tom, že je *třeba je držet zkrátka*. Tento model ale také svou metaforickou logikou říká, že takovou rozmazlenost je třeba vychovat. Příslušnou „výchovou“ se v daném případě pro město zdála být privatizace.

„... Ale hlavně, ať po nás nic nechtěj, ať se o to staraj sami, protože... my jsme se chtěli spíš zbavit těchletěch povinností, protože oni znali ty svý... a že jim musíš zabezpečit tu vodu a že jim nesmíš jo něco vypínat a to a s tím byly docela jako problémy. Vyvážení žumpy žejo a všeho ostatního a prostě musíš se vo ně starat a pak třeba to byl náš pozemek a někdo nás udal a my sme za ten barák dostali 70000 pokutu od český inspekce životního prostředí, protože tam všude byla bužíрка, guma a vypalování a... bylo to na pozemku města. Nějakej chytrák nás udal a přišla tam inspekce životního prostředí, tak my ne- jenom, že jsme je pořád něčím dotovali, my jsme za ně dostali ještě po- kutu. Tak to pak neprodej, ten pozemek“ (Radim 1/2008).

Trpělivost města s ROZMAZLENÝM DĚCKEM se vyčerpala a podlehla lákavé nabídce místního podnikatele-spekulanta. „*No a do týhle situace přišel pan Tlustý a že by to koupil. A že by to možná někdo koupil a že by se dalo jednat.*“ Problém je, že tento model, jak jsme už naznačili, přeceňuje svou metaforičnost, že dovádět ho do doslovnosti a realizovat je přehnané a vyměnit komplikovanou realitu za metaforu této reality je krátkozraké. Po několika letech Tlustého „výchovy“ se ukazuje, že to pro město byl špatný obchod. Minimálně proto, že město úplně ztratilo kontrolu nad tím, kým dům majitel osídlí a k jakému účelu ho využije (dům se pak stal součástí realitní spekulativní sítě „romské rošády⁵⁰“). Obyvatelé jsou podrobeni mnohem většímu finančnímu tlaku, který vede ke stupňování intrarodinných tenzí a bojů mezi ženami a muži o kontrolu nad penězi. Nedostatek prostředků zhoršuje situaci romských žáků ve škole (nedostatek peněz na všechny aktivity, které vyžadují finanční spolu-

50 Nemovitosti v lukrativních lokalitách různých měst v ČR, které byly osídlené Romy, se privatizují, neplatí se pak vystěhují nebo se jim najde „náhradní bydlení“ v takovýchto domech.

účast rodičů – svačiny, obědy, školní výlety) a vede k jejich další hlubší symbolické izolaci.

„A to já mám za zlý všem těm nevládním organizacím, a taky protože mám černý svědomí, že ty zastupitele prostý nevarujou před tím neuváženým prodejem těch bytů. Voni se nemůžou věnovat jenom jim, těm vyloučeněm. Já už teďka bych pro to ruku nezved, jo, ale to vim teď, ale před pěti lety, kdy my jsme řešili, že máme, tady bylo, já nevím, asi 310 bytů a z toho 60 bytů je obývanéjch Cikánama a takovejma nepřizpůsobivejma a neplatičema a za ty léta vod revoluce nám to vyrostlo na několikamilionovej dluh na nájemným, i když to nájemný se pohybovalo řádově od 400 do 700 korun, tak prostě jsou tam ty rodiny, který pak maj 70, 80 tisíc dluh, tak co s tím?“ (Radim 1/2008).

Příběh tohoto konfliktu je jednak prototypickou ukázkou konfliktu a kolem „absurdních požadavků“ a jeho dopadu a také historicky rámuje současnou situaci části našich aktérů, kteří v těchto privatizovaných domech žijí. Sice bezprostředně se školou nesouvisí, ale v celé řadě rovin naprosto zásadně ovlivňuje ekonomickou situaci romských rodin, jejich zkušenosti s mocí a bezmocí, zkušenosti dětí s tím, jak jejich rodiče shánějí peníze na drahé nájmy a jak je peníze možné a praktické vydělávat. Tlustého „výchova“ je totiž opravdu tvrdá a komplexní. Nové, trojnásobně drahé nájemné vybírá drsně a systematicky, kdo neplatí, musí jít – ostatní rodinné potřeby ho nezajímají, vodu pouští jen ráno a večer, kdo dluží, zaplatí nebo je zbit, velkoryse ovšem nabízí krytí proti exekucím tím, že je osobou, na kterou je psaná elektřina a voda, nezaměstnané muže zaměstná – pochopitelně za málo peněz – ale načerno a práci vřdycky nějakou má, vzhledem k síti černé práce, kterou provozuje. A který tak navzdory jasnému a krutému zneužívání zde vypadá jako partner, se kterým se dá počítat, na rozdíl od města nebo státu.

Institucionální aktéři, kteří se zde cítí být rukojmími *rozmazlených* Romů, ve skutečnosti nejsou rukojmími těchto Romů, ale rukojmími distanciačních efektů, které způsobuje široká a pronikavá převaha schematu *CIKÁN* v české společnosti. A pro každého jednotlivého aktéra se to proto logicky zdá jako příliš velké sousto. Nicméně je třeba mít na paměti to, že instituce jednají s konkrétními lidmi

a nikoli s vlastním schematem těchto lidí. A že pocit bezmoci si nelze vyložit jako záminku k neřešení nebo odsunutí problému, byť si žádá někdy nekonečnou trpělivost.

Paradox chráněného prostředí

Mnoho konfliktů, které vznikají na základě neznalostí, kulturních rozdílů nebo distanciací, lze řešit, ale vyžaduje to ze strany institucionálních aktérů velkou trpělivost, na kterou v rámci běžného provozu nemají čas a sílu. Jednou z možností, jak to řešit, je vytváření chráněného prostředí – zvláštních škol, chráněných dílen, romských klubů, dotovaných pracovních míst, asistenčních služeb všeho druhu. V takových situacích je možné překonávat první dva zdroje problémů. Je tu čas doučit se komunikační a jiné běžné dovednosti, doučit se různé věci a nahlédnout nad kulturní zkratky, pochopit, že v určitých situacích se sprostě nemluví, do práce se chodí včas a je třeba mít pracovní smlouvu atd.

Pak ale, jakmile se v rámci práce v takovém prostředí dostaví únava a problémy, objeví se mezi aktéry, zejména těmi, kdo služby poskytují, otázky na legitimitu zvláštního zacházení. Ne-romští sociální pracovníci, učitelé ad., kteří sotva vyjdou se svými malými platy, musejí zápasit s hypotékami, dojížděním do práce apod., si nemohou nakonec jednoho dne nepoložit otázku, že pokud jsme si tedy všichni rovni, proč jejich klienti „*musejí mít pořád něco extra?*“ (Ptáčková TP 2008). Když jsou to zdraví, inteligentní a práce schopní lidé? To je první paradox chráněného prostředí: chrání něco, co by vlastně nemělo být třeba chránit. *Nejde přeci o žádné postižené* (takový argument jsem zaslechl často).

Problém je v tom, že *něco extra* mají už vždy Romové naděleno. Navzdory možným proklamacím, zákonům, opatřením nikdy nemají rovné šance. Každé vyjítí na ulici a střet s pohledy druhých lidí, drobnosti v obchodě, odmítnutí v práci, vyhození ze školy dává o této nerovnosti vědět. Pokud se tedy „normální člověk“ rozčiluje nad tím, že

Romové nejednají normálně, měl by vědět, že je to proto, že nejsou v normální situaci.

Pomoc ve formě chráněného prostředí může být skutečně účinná, pokud jde o překonávání prvních dvou zdrojů konfliktů a při budování sebedůvěry. Ovšem jestliže se vybuduje nějaké chráněné prostředí, kde je možné sledovat, že Romové – hypoteticky „rovni“ občané s rovnými možnostmi – mají *něco extra*, na co na základě principu rovnosti ale ostatní nemají nárok, působí to zase zpětně jako stigmatizační praxe. Něco extra, co je vlastně dorovnáváním permanentní neviditelné diskriminace, se interpretuje jako rozmazlování. A co hůř, když je to v souvislosti s distančním nutkáním některými Romy přímo vyžadováno, často na Romy aplikované majoritní schema ROZMAZLENÉ DĚCKO se tím intenzifikuje.

Nechceme říci, že chráněná prostředí jsou k ničemu nebo zase odsouzená k neúspěchu. Jen se domníváme, že aktéři by měli rozumět tomu, že přistupovat na požadavky romského juda (vyřešte to za nás) je zase další diskriminací. Tlak na konflikt, který vzniká, když učitelé nebo jiné instituce jaksi příliš univerzálně aplikují princip rovnosti, nerespektují odlišnou zkušenost, ekonomickou situaci a kulturní rozdíly a vytvářejí tak v Romech zkušenost inferiority, ale také nepomáhá a nefunguje. Je třeba neustále vyvažovat mezi těmito dvěma riziky.

Paradox privatizace

Konflikty, jako jiné věci, lze také prodat. Problémy, které obec nebo jiná instituce může mít se svými „nepřizpůsobivými“, které považuje za nesnesitelnou rozmazlenost, může vyřešit tak, že je přenechá někomu jinému na řešení, například domy zprivatizuje, agendu outsourcuje atp. Rukojemství (kdy se institucionální aktéři vidí jako rukojmí své situace) je jistě velmi vyčerpávající, pakliže není dost prostředků a kapacit na to ho zvládat. Omyl ovšem nastane, když se objeví představa, že zbavením se smlouvy – závazku, na základě kterého se rukojemství chápe (smlouvy, která vytváří danou situaci – město jako poskytovatel bydlení, teplárna jako poskytovatel tepla

atd.), zmizí celý problém. Co zmizí je potenciální cesta, jak nakonec konflikty nějak překonat. Stát, obec, instituce zmizí jako (třeba zneužívaný, ale) partner, problémy však zůstanou.

Problém je, že Romové žijí po nějaké formě „ochrany“. Stát jim sice vyplácí dávky, ale nedokáže je spravedlivě ochránit jako pracovní sílu nebo jako spotřebitele. Zejména jejich spotřebitelské kompetence jsou velmi slabé, a tak se velmi snadno stávají obětí, v českém státu bohužel velmi rozšířených, predátorských obchodních praktik; v jejich případě jde zejména o půjčky, telefonní paušály a další podobné závazky. Spotřebitelskou nekompetencí (jakousi variantou výše zmíněné nekompetence) bychom mohli vysvětlit i záhadný jev, kdy v městských bytech nejsou schopni platit nízký nájem a pokud se najde někdo, kdo je zbaví jich samotných, respektive jejich vlastní starosti o jejich vlastní věci, výměnou za tvrdé vymáhání závazků fyzickou silou, rádi na tuto ochranu přistoupí. Alespoň to jsme měli možnost – k našemu zděšení – pozorovat. Podnikatel, který domy vlastní a pronajímá, představuje cosi jako poslední útočiště. Poskytuje nájemníkům ochranu před dluhy za elektřinu a další služby tím, že tito žádné složenky neplatí. Nabízí jim práci – někdy za malé peníze, jindy jen za jídlo; ale nějakou vždycky najde. Složitý svět vztahů s různými vzdálenými institucemi dokáže zjednodušit na jednu platbu jednou za měsíc, která musí být. Že je trojnásobná, než ta, kterou nebyli tito lidé schopni platit v obecních bytech, odkud byli vystěhováni, jakoby nevadilo. Nicméně nám nad tím zůstává rozum stát.

Jakoby tento podnikatel, na rozdíl od státu či obce, představoval partnera, se kterým se jde dohodnout. Lidé, kteří u něj pracují i bydlí, ale nemají fakticky příliš mnoho jiných možností. Problém je, že tvrdost se pak obrací vůči obci.

„No a hlavně pak ty lidi se dostávají do té spirály, že nebyli schopní platit městu 500 korun nájemného a jim platí 2000 žejo nebo 2800 jim platí. A na to si musí někde vydělat a většinou to není úplně čestná činnost“ (Radim 4/2008).

Tím se nemusí myslet jen krádeže. Tam, kde není žádná regulérní práce, jsou Romové odkázáni na zónu šedé ekonomiky, kde slouží jako hrubá pracovní síla.

Takto privatizovaní Romové také mohou sloužit také jako bizarní politická síla, když místo toho, aby ve volbách hájili své občanské zájmy, hájí zájmy toho, kdo je zprivatizoval.

Paradox modelu „MY JSME RUKOJMÍ“

Podstatným detailem úvodního příběhu o noži a nejasné identitě, který jsme vynechali, bylo, že se vypráví následovně: „Železný a Šedý dělali bordel, na to odpověděli hostinští výjezdem do lokality, přijela televize a Kámoš (pan Tlustý, zástupce hostinských) si šel sednout do vězení.“ Vytváří se tu určitá nejprve metonymická souvislost (všechny tyto věci se staly nějak dohromady), která ale vypadá nakonec jako určitá kauzalita. Neví se kdo, ale vyznívá to, jako by televizi přivolali sami Romové.

V mnoha citacích, které jsme uváděli, se také objevoval motiv „televize“, obav z pranýřování a motiv bezmoci – buď vůči „vyšším orgánům“ nebo medializaci nebo přímo vůči Romům samotným (nemluvíme o „lidech z ulice“ ale o učitelích nebo jiných víceméně úředních osobách). Podstatou tohoto motivu je zděšení z bezmoci, kterou má určitá konkrétní instituce nebo člověk, když na ní padne „černý Petr“ v rámci politického řešení hlubokého celospolečenského problému diskriminace Romů (která je, jak jsme na mnoha místech uvedli, zejména symbolické povahy a sociální dávky atd. na ní nic nemění, vlastně jí pomáhají spoluvytvářet).

Městská kronika události té doby podává takto: (PK 1995, s. 274–275)

„Počátkem měsíce dubna se uskutečnil první výjezd skupiny místních podnikatelů a jejich příznivců, aby upozornili útočníky Železného a Šedého, aby ukončili hrubé napadání a ohrožování jejich personálu.“ Dále pod červeně omalovaným varovným a ozdobným nápisem RASISMUS? a podobiznami aktérů najdeme popis situace pobodání „černého bílého“ „bílým černým“ (jsou zde samozřejmě jména, ne takovéto popisy). Následuje zmínka o dalším výjezdu „skupiny ohrožovaných, aby pohrozili cikánům, že se nehodlají smířit s jejich čím

dál častějšími útoky Romů na majitele restauračních a obchodních zařízení.“ Následuje popis zatčení a vyšetřování 25 účastníků výjezdu a zmínka o tom, že se starosta dožadoval propuštění zatčených, protože podle zřejmého tehdejšího všeobecného mínění se nejednalo o rasový útok, ale o obranu. Pak následuje zmínka o reportážích a medializaci. Cituje se zde reportáž, hovořící o tom, že zde „*selhaly legální prostředky obrany. Policie ani zákon nedokázaly místním lidem pomoci. Nezbylo jim, než aby se snažili ubránit sami.*“ A kronikářka pokračuje: „*Dodnes tedy nevíme, proč policisté, kteří proti řádění Železného a Šedého nezasahovali, byli v případě údajného rasismu tak aktivní. Rasismus je přitom v celém případě opravdu čitelný, jenže z té druhé strany. Jde o rasismus černých proti bílým.*“⁵¹

Interpretace, kdy se majoritní instituce vidí jako rukojmí minority, je zvláštní. Projdeme-li se kolem vyloučených domů, kam jsou jejich obyvatelé zatlačeni a živoří na ekonomickém i politickém okraji společnosti, zdá se nám to divné. Možná může jít o stopy apokalyptického vidění reality, ve kterém se mohou skrývat různé xenofobní předsudky. I to bude část pravdy, vzhledem k tomu, že místní vidí své působiště jako katastrofické a postkatastrofické místo (postižené několika vlnami destrukcí obyvatelstva i majetku). Spíš se ale domníváme, že za tímto komplexem rukojemství stojí problém distribuce zodpovědnosti za celospolečenskou symbolickou diskriminaci. Nikdo se této zodpovědnosti nechce ujmout a nikdo nepřiznává, že zodpovědnost nesou všichni. Pak to vypadá jako zvláštní hra, kdy se v místnosti zhasne, někomu se do kapsy strčí černý Petr, pak se rozsvítí a „objeví se“, že ten někdo nese všechnu zodpovědnost, což je ovšem nespravedlivé (tím nechceme říci, že nenese také žádnou). Příslušná veřejně obviněná instituce (škola, poradna, nezisková organizace, radnice) přirozeně nemůže problém, který se jí klade za vinu, vyřešit (jen svou malou část, která nikdy nestačí a vypadá to pak jako marný pokus). Problém je, že takováto „odhalení shora a zdálky“ konflikt nijak neřeší, naopak ho prohlubují. Aby se příslušné jednotlivé instituce (školy, poradny, města) vyhnuly problémům,

51 Čím déle se tím člověk zabývá, tím se jeho černo-bílý pohled hroutí do zrnění.

nepřiznávají žádné romské klienty a snaží se jich zbavit. Dokud bude řešení dopadu problematických efektů majoritního kulturního modelu CIGÁNI spočívat v hledání obětí, na které se vždycky podle situace a žalobce tyto efekty „hodí“, k žádnému řešení nedojde. Řešením může být pouze nějaká obecná celospolečenská strategie společná všem zainteresovaným institucím (základním i praktickým školám, pedagogicko-psychologickým poradnám, organizacím poskytujícím sociální služby), která si bude vědomá všech tří úrovní konfliktu mezi majoritou a minoritou a rizik, která se v nich skrývají, jakkoli to vypadá jako velmi utopický návrh.

Rodina a výchova – diskurz rodičů a dětí

Dana Bittnerová

Úvod

Otázka vztahu výchovy a vzdělávání a romské rodiny je logicky jedním z klíčových témat prací, které se zaměřují na problém edukace Romů. Úhel pohledu badatelů je stereotypně fokusován na analýzu toho, v čem romská rodina při institucionální výchově a edukaci selhává. Většina textů označuje romskou rodinu za málo podnětnou, neschopnou předávat adekvátní kulturní normy či vzorce, neschopnou participovat na státem řízeném vzdělávání. V krajních případech si všímá a řeší příčiny a důsledky určité patologie, kterou u jednotlivých případů badatel našel. Některé práce sice připouštějí, že problém může spočívat v odlišné kultuře Romů (srov. Hadj Moussová 2009, Morvayová 2010), nicméně opět ukazují, v čem je daná kultura jiná a z čeho tedy pramení ony potíže. Snad jediný současný text k otázce vztahu výchovy a romské rodiny přináší překvapivé, ale z pozic sociokulturní antropologie logické vyjádření: „... rodina ze zmíněného prostředí rozhodně svou funkci plní a vychovává své dítě dobře“ (Budilová, Jakoubek, Smolík 2009, s. 1). Autoři v tomto soudu akcentují právě sociokulturní aspekt problému a nutí čtenáře si přiznat, že jestliže mezi lidmi ve vyloučené lokalitě existují a fungují sociální vazby, sdílejí-li tito lidé společnou kulturu (diskurz) a jsou-li schopni předávat tuto kulturu a sociální organizaci i dalším generacím, pak skutečně ve smyslu zachování kultury tak činí dobře.

Vidíme-li cestu v sociokulturní antropologii, etnologii popřípadě sociologii, obraťme pozornost k nim a hledejme texty, které popisují, jak vypadá socializace dítěte v romské rodině. Co nacházíme? Narážíme zde bohužel na jinou oborovou bariéru. Zatímco pedagogika a psychologie, které se problematice romského dítěte zejména věnují, identifikují problémy a navrhují způsoby jejich řešení, antropologická/etnologická literatura přednostně řeší otázky spojené s životem dospělých. Problém socializace či enkulturace (Herzkowitz in Mead 1963) sice pojmenovává, ale důkladně jeho mechanismy systematicky nepopisuje dokonce ani u majoritní populace. Tato literatura se proto na romskou rodinu většinou dívá primárně jako na instituci,

kteřá organizuje vztahy mezi jejími členy, nikoliv na instituci, kteřá garantuje kulturní transmissi v nejširším slova smyslu. Protože navíc romská rodina je chápána jako klíčová, výchozí a současně často i jediná instituce Romů (Jakoubek 2004b), jsou o to víc studie zaměřeny na popis a analýzu situace a vztahů dospělých. Rodina je takto nahlížena jako příbuzenská síť, v níž jednotliví členové nacházejí svoji záštitu (Jakoubek 2004a). Rodina je tou institucí, kteřá vytváří sociální síť a kteřá otevírá přístup ke zdrojům (Hajská, Poduška 2006). Proto řadu badatelů zajímá, jak se rodiny utvářejí, tedy přesně podle jakých pravidel se do příbuzenských sítí zapojují další jedinci, či přesněji v případě Romů, jak a proč dochází k multiplikaci příbuzenských statusů (Budilová, Jakoubek 2007; Dubayová 2009).

Naopak odkazů na situaci dítěte v romské rodině nabízí antropologická/etnologická/sociologická literatura málo. Naděje, že myšlenka Budilové, Jakoubka a Smolíka o dobré funkci rodiny při výchově dítěte bude rozpracována, podložena daty a analyzována, se nenaplnila. Práce, které míří k tomuto tématu opět v kontextu majoritní vědy, zajímají jiné okruhy problémů. Jedná se buď o ryze etnografické studie, které jsou zaměřeny na věřské představy a obřadnost (Kubečková 1988), nebo jsou to opět texty, které se snaží vysvětlit podstatu rozdílu romské a neromské rodiny (Jakoubek 2004b), podstatu nekompatibility romské a neromské populace v situaci vzdělávání (Mináč 2004). V české literatuře vlastně existuje jediný publikovaný text⁵², který je přímo zaměřen na situaci dítěte v současné romské rodině. Jedná se o studii Filipa Dřímala (2004), jež vychází z dat získaných empirickým výzkumem v jedné vyloučené lokalitě.

52 Kromě publikovaného textu Dřímala (2004) existují závěrečné práce, které se zaměřují na vybrané aspekty výchovy a pozice romského dítěte v rodině a vrstevnické skupině.

Obraz výchovy v romské rodině z pohledu literatury

Obraz, který literatura nabízí, je tedy spíše kusý. Je limitovaný jednou případovou studií a dílčími odkazy, které se primárně váží k jiným tématům či odpovídají na jinak položenou otázku výchovy a vzdělávání Romů, resp. dětí z vyloučené lokality, v rámci majority (nejčastěji otázku důvodů školní neúspěšnosti dětí z tohoto prostředí).

Základem obrazu je již výše jmenovaný text Filipa Dřímala (2004). Stejně jako každou jinou studii ho determinují priority, které si autor vytyčuje. Filip Dřímál analyzuje problém výchovy v romské rodině více z pohledu dospělých. Nedívá se na otázku jako na problém interakce, nýbrž ho prezentuje jako otázku norem a jejich naplňování ze strany dospělých. Pohled dětí se pak spíše uplatňuje v popisu jejich jednání v rámci vrstevnické skupiny.

Dřímál nalézá v diskurzu romských rodin „dva základní způsoby, jakými se jedná s dětmi“ (ibid., s. 79). První kategorií je péče, druhou výchova. Zatímco péči dokáže autor na základě shromážděných dat dobře popsat, u výchovy je obsah kategorie více vágní.

Kategorii péče jednoznačně spojuje s genderovými rolemi. V romské rodině je v této oblasti přesně delegována část povinností na matku a část povinností na otce. Podle autora úkolem matky je zajistit dítěti, resp. rodině zázemí v podobě chodu domácnosti, hygieny a zdravotní péči. Přičemž zajímavé je, že symbolem péče o školou povinné děti je příprava školní svačiny – což může ale manifestovat i úplně jiné obsahy a souvislosti než pouze péči o dítě.⁵³ Naopak otec není vtažen do každodenní rutinní péče. On vystupuje jako akter v krizových situacích, kdy je třeba např. někoho někam odvézt.

Druhá kategorie výchova není již připisána matce nebo otci. Autor nehovoří o tom, jak jsou v tomto směru rozděleny role, či dokonce zda jsou to vždy jen rodiče, kteří se podílejí na výchově. Potvrzuje ovšem, že deklaratorně má otec větší autoritu (ibid., s. 81). Odpověď na otázku, kdo participuje na výchově dítěte, nabízí studie Budilové

53 Skutečnost, že matka zdůrazňuje, že pro dítě připravuje svačinu, souvisí se schématem VAŘENÍ (viz níže), které vymezuje roli ženy, resp. je obsahem její identity.

a Jakoubka (2007, s. 35). Ti, na základě jiného metodologického nástroje – pozorování – popisují, že výchova dítěte je záležitostí celé lokální příbuzenské skupiny.

Dřímál vidí oblast výchovy ve dvou rovinách. Na základě výpovědí informátorů jsou jejich děti jednak disciplinovány a jednak vedeny k učení (Dřímál 2004, s. 80). V první rovině je disciplinace zaměřena na poslušnost vůči rodičům (též Morvayová 2010, s. 38) a uznávaným autoritám, na obezřetnost při pohybu v prostoru (nikam nechodit samy) a na unifikaci ve vystupování (nelišit se). V druhé rovině apel na učení podle Dřímála spočívá v předcházení problémům. Tlak v oblasti školního vzdělávání je tedy nekoncepční a nárazový. V závěru výkladu na toto téma se však dozvídáme, že obsah těchto kategorií Dřímál vytyčoval s ohledem na koncept majority. Proto také nakonec musí konstatovat, že je to import gádžovského diskurzu.

Podobné jsou Dřímálovy nálezy týkající se toho, co se od dítěte očekává a jaké mechanismy v tomto směru rodiče uplatňují, aby byly normy naplněny. Není ovšem zcela vyloučeno, že se badatel opět opřel více o diskurz vycházející a zároveň směřovaný k majority (viz níže).

Součástí deklarovaných norem podle Dřímála je, že děti by neměly dělat problémy na veřejnosti, flákat se s kamarády, kouřit a fetovat, doma rozbít věci, hlučně se chovat. Za porušení normy pak podle informátorů následují tresty v podobě odepření sladkostí, zákazu jít ven. Obvyklé jsou i fyzické tresty. Významná informace je, že tresty nejsou uplatňovány důsledně, naopak vše často závisí na emoci rodiče. V rozhovorech informátoři reagovali i na otázku odměňování dětí. To spojovali se slovní pochvalou, drobnými peněžními dary a sladkostmi. Zde se nálezy Dřímála ale rozcházejí s výzkumem Levínské (2009, s. 184), která na vybraných kazuistikách popisuje, že romští rodiče nepracují se systémem trestů a odměn, nýbrž uvažují v dichotomii blahobyt vs. nouze. Proto i ve vztahu k dětem zastávají strategii redistribuce věcí podle schematu: **KDYŽ MÁME, TAK DÁME**.

Zajímavou úvahu vede autor kolem pojmu autonomie dítěte. Tu vidí ve dvou rovinách: v rovině respektování nároků dítěte a v rovině přiznaných práv a povinností. Zde se dle Dřímála jeví zajímavý roz-

por: děti jsou respektovány ve svých potřebách, což však není spojeno s konceptem o právech a povinnostech. Jako nástroj výchovy dítěte zde nefunguje přiznání práva za součinnosti vymezení povinností (což potvrzuje nález Levínské, viz výše). Klíčové je tedy zohledňování potřebnosti, resp. OČEKÁVÁNÍ dítěte bez ohledu na zásluhovost.

Morvayová (2010, s. 34) pak k otázce autonomie dítěte přináší další postřehy, které lze teoretizovat. Autorka uvádí, že romské dítě nedostává cenné věci, které by patřily jen jemu. Jeho autonomie není tedy materializovaná. Naopak předměty jsou zde sdílené v rámci celé rodiny. Tento vztah pak vede k upřednostnění spotřeby před péčí (Appadurai 1986).

Rodiče tedy na jednu stranu jdou vstříc okamžitým OČEKÁVÁNÍM dítěte, dlouhodobě ale jeho autonomii ve smyslu individualismu nepodporují. Nejrůznější autoři naopak hovoří o kolektivistické kultuře Romů. Přesto z rámce rovnostářství a sdílení v rámci komunity se vymyká zjištění, že rodiče si mezi svými dětmi vybírají své OBLÍBENCE. Tato skutečnost je tematizována ve vztahu k barvě pleti dítěte, kdy synové a dcery se světlejší pigmentací se těší větší oblibě u rodičů (Hajská 2003, s. 88).

Rozdíly ve výchově dítěte v romské rodině pak také souvisejí s genderem. Kopírují budoucí role, které zastává muž a žena v rodině a společnosti. Proto z hlediska socializace by bylo možno říci, že dívky jsou vázány na aktivity matky, chlapci na aktivity otce (Dřímál 2004, s. 81; Morvayová 2010, s. 39).

Dřímál (2004, s. 83) stručně nastiňuje, že v rámci romské kultury existuje specifické chápání věkových stupňů dětí. Hovoří o dvou hranicích. První vymezuje věk kolem devátého a desátého roku života, druhá je dána patnácti lety. Přičemž tyto hranice odrážejí míru samostatnosti a delegované zodpovědnosti dětí. Z Dřímálových textů lze vyčíst, že dospělost je člověku přiznávána v patnácti, resp. osmnácti letech. Téma věku dospělosti řeší také mnoho psychologických, pedagogických i antropologických textů, přičemž vyslovují zásadní tvrzení. Vědecký i laický diskurz majority nejednou hovoří o brzkém dospívání dětí – tedy o krátkém období dětství. Např. Dubayová

(2001, s. 202) upozorňuje na to, že pro romskou kulturu je vlastně výhodné neudržovat mládež v období dětství. „Nazdávame sa, že práve zakladaní matrimónií v ranom veku (najmä dievčat) je jednou z dôležitých kultúrnych a sociálnych pojistiek, zaručujúcich vysokú mieru autonómie voči majoritným normám. Lokálne spoločenstvo nechá časový priestor medzi detstvom a sociálnou dospelosťou...“ V súvislosti se vzťahom ke vzdelaniu tútož myšlienku vyslovuje i Mar-kéta Levínská (2009).

Zajímavé je v posledku tvrzení slovenských autorů (Dubayová 2001, Mináč 2004). Podle nich rysem romské kultury je, že nechce vědět o nových informacích. Jakkoliv je tento závěr diskutabilní, můžeme ho reinterpretovat ve smyslu, že kultura Romů je ve své podstatě konzervativní. Lze tedy předpokládat, že socializace by měla potvrzovat a korespondovat se stávajícími normami Romů, s normami, které majoritní společnost viní ze sociálně ekonomického neúspěchu těchto rodin. Socializace by tedy měla přitakat onomu konzervatismu.

Jaká jsou tedy schemata, která určují výchovu v romské rodině, jak je postavena výchova v těchto rodinách, skrze jaká témata je pojímána a jaké mechanismy jsou vnímány jako relevantní? Jaká je povaha a podstata výchovy a vzdělávání platná uvnitř rodin žijících v námi sledovaných vyloučených lokalitách, u rodin hlásících se k romství?

Diskurz o výchově

Pro pochopení otázky, v čem spočívají kulturní modely vzdělávání u Romů ve vyloučených lokalitách, tedy konkrétně v našem sledovaném regionu, je potřeba si položit otázku, jak vypadá výchova v rodině, či přesněji, jaká schemata jsou prezentována ve verbálním diskurzu rodičů a dětí. Zajímá nás, jak rodiče a jejich děti mluví o interakcích v rámci rodiny, vrstevnické skupiny, popřípadě dalších sociálních skupin (viz níže). Hledáme odpovědi na otázky, jaká idea určuje socializaci dítěte v romské rodině, kde je ona společen-

sky sdílená hodnota, co je normální, co je konfliktní, ale ještě únosné, a o čem je naopak velký problém mluvit. Hledáme tedy schemata, která jsou platná v oblasti výchovy a vzdělávání.

Ve výkladu nepůjde tolik o popis reálných strategií, ale o onen diskurz transponovaný do schemat. V centru pozornosti bude, jak se o událostech, situacích a věcech mluví a přemýšlí, do jakých souvislostí jsou dávány – tedy v rámci jakých schemat jsou interpretovány. Významnost tohoto přístupu bychom mohly demonstrovat na odlišné výpovědi Česky a Romky, které komentují tutéž situaci – situaci, kdy se mladistvý odmítá vzdělávat z důvodu, že vidí životní perspektivu v okamžitém vstupu na trh práce.

První komentář podává česká matka-učitelka: „*Po prváku měl sedm čtyřek... Přišel domů spokojený, ale já jsem ho moc nechválila... Radovana baví hra na kytaru. Myslí si, že ho to uživí, já si to teda nemyslím. Přinese si ale za vystoupení 1000,- Kč, takže argumenty, že je škola důležitá, jsou dost těžký. Chci, aby si dodělal gympl, prvák teď máme šťastně za sebou... Radovan se ale na školu dívá, že mu bere čas na cvičení skladeb*“ (Radka TP 2008).

Druhý komentář popisující nezájem chlapce o vzdělání bere romská žena jako akceptovatelnou skutečnost: „*No a pak šel s otcem na fušku. Zjistil, že na to má, že ostatním stačí, že si vydělá peníze. Tak a nuťte ho do školy*“ (Alice TP 2010).

Přestože obě ženy mladíky kritizují pro jejich nezájem o školu, celkové vyznění jejich řeči je jiné. Zatím co diskurz české matky-učitelky odkazuje ke schématu DODĚLAT ŠKOLU ZA KAŽDOU CENU, v řeči Romky lze rozpoznat schema MÍT KLID. (Viz níže.) Schemata se pak uplatňují nejen jako interpretační rámec, ale mají své důsledky v realitě. Proto také Radovan odmaturoval a příbuzný Alice hledá práci s nedokončeným základním vzděláním.

Kontexty diskurzu ve vyloučené lokalitě

Skutečnost, že jsou diskurzy kontextuální, je zcela jasná. O tom, jak se o věci mluví, nerozhoduje jen obsah sdělení, ale také kontext, tedy

zejména vztah mezi původcem a příjemcem promluvy, tedy tím, kdo mluví, a tím, kdo poslouchá. S ohledem na náš výzkum jsme my byli těmi, kdo poslouchají, těmi pracovníky z pedagogické fakulty z Prahy. Když jsme poslouchali, byli jsme v nejrůznějších rolích. Vystupovali jsme jako badatelé, jako návštěva či dokonce jako přátelé, kteří mají vhléd do situace a jsou již v kontextu, i jako sympatizanti projektu neziskové organizace, na jejíž činnosti obyvatelé vyloučených lokalit participují. V určitých momentech jsme dokonce přestávali být vnímáni jako aktéři sociálního dění a naše pozice se blížila „mouše na zdi“. Podle toho, jak jsme byli reflektováni, se vždy trochu měnila promluva našich informátorů, hostitelů, přátel a průvodců.

V rámci výzkumu jsme slyšeli různé roviny výpovědí o těch samých věcech, jevech a situacích. Všechny nějakým způsobem vypoovídaly o sdílené kultuře lidí ve vyloučené lokalitě. Všechny utvářely tripolární vztah mezi obrazem – ve smyslu zobrazované reality, významem a kontextem (o čem se mluví, jaký to má význam a jak to má být pochopeno). Všechny výpovědi musely být konzistentní v rámci sdílené kultury. Všechny podporovaly to, jak a kdy se o té které věci mluví, a přiznávaly jí významy, které nese nebo by měla nést.

V prostředí vyloučené lokality se mluvilo ve čtyřech kontextech, které kopírovaly sociální interakci, do níž obyvatelé vyloučených lokalit vstupovali. První byl kontext insider x outsider (resp. minorita x majorita), druhý veřejné sdílení a třetí důvěrné sdílení. Přítomný byl ještě čtvrtý kontext – diskurz překladu, který zprostředkoval významy kultury sledovaných vyloučených lokalit (Romů) outsiderům.

První kontext deklarovaných postojů nesl schemata, která měla potvrdit a obhájit sebeobraz lidí z vyloučené lokality směrem k lidem z majority. Ikonou tohoto postoje je obraz paní Olívie:

Posadili jsme se před paneláky na židle, přinesla se káva, čaj a sušenky. Přisedly si kamarádky Alice, Magda, Eva a paní Kotysová.... Přišla paní Olívie. Po celou dobu dělala něco u sebe doma a až teď přišla k nám. (Asi se dávala do gala.) Měla dlouhé růžové šaty a do barvy letní klobouk se širokou křempou. Vypadala jako lázeňský host. Všichni jsme zmlkli. Eva se jí ptala, zda jede do města. Paní Olívie k nám přistoupila a náhle to na nás vybalila: „Tak vy chcete něco vě-

dět o škole, tak já vám to řeknu. My Romové si vážíme vzdělání, my jsme dbali na to, aby se náš kluk vyučil...“ (Olívie 1/2009)

Druhý kontext je přátelské otevřené popovídání, popisování události s významy, které mají pro samotné obyvatele vyloučené lokality. V rámci tohoto kontextu se upevňují obrazy, které platí uvnitř dané skupiny. Reprezentují pohled na věci, jak jej sdílí příslušníci dané kultury.

Alice také hovořila, jak ji kolegyně z neziskovky vzaly v Uru do multikina. 150 Kč dala ze svého a takový film vybraly, co se jí nelíbil. Pád třetí říše.... Zhnusená byla sebevraždou rodiny Goebelsových, jak matka zabila pět dětí – „Takové hezké blondáčky!“ Líčila, jak jim dala ve spaní ampuli jednu dozadu na stoličky a oni jen sebou zaškubali a jedné dceři dokonce držela ústa, aby to musela spolknout. „Já mám teda jen dvě děti, ale nezabila bych nikdy ani jedno.“ Něco v tom smyslu, co to bylo za náтуру ta Goebelsová, že to dokázala (Alice 9/2009).

Třetí kontext je skrytý. Přesněji řečeno, tyto promluvy probíhají jen mezi důvěrnými známými, nebo jen za určité specifické sociální komunikace. Třetí kontext bychom tedy mohli označit za kontext důvěrností a drbů (Hübschmannová 1999, s. 33). Obě tyto polohy mají k sobě blízko. Informace a významy s nimi spojené se šíří jako důvěrná informace, která není pro každého, ale v modu drbů se však ke každému dostane. Povahu utajování si drb udržuje po celou dobu, neboť i drb sdílíme s jedincem, který je nám blízký. Z hlediska utváření významů v dané kultuře má důvěrnost a drb velmi důležitou roli. Odpovídá sdíleným schematům, ale přidává jim rozměr problémovosti. Funguje jako výstraha, jako upozornění toho, co není přijatelné.

Alice mění barvu a sytost hlasu: „*No Paloma právě mámě na jídlo nic nedává.*“

Badatelé: ?????

Alice: „*Oni se nějak chytly. Máma hraje automaty. Hodně vydělá, ona je zaměstnaná a její muž taky, ale všechno naházejí do automatů.... Paloma jí dávala peníze, ale máma koupila za to strašně málo. Paloma se ptala, jak to, a ona řekla, že ať si zkusí za ty peníze nakupovat, a Paloma řekla, že teda jo. Koupila si i malou ledničku jen pro sebe, má zamčený pokoj, tam nikdo nesmí. Nakupuje si akorát to, co sní, a nikomu nic nedá“ (Alice 11/2010).*

Když se podíváme na tyto tři kontexty prizmatem aktéra kultury, pak jasně vidíme, že v rámci výchovy v romské rodině jsou předávány tři úrovně schemat, které dávají trojí raport o realitě. Za první něco se říká, co očekává majorita; za druhé se něco děje a my to chápeme, sdílíme a je to v pořádku; za třetí něco se dít nemá, ale přesto se to děje.

Existuje ještě čtvrtý kontext diskurzu. Ten chvílemi podávala jediná informátorka – náš gatekeeper a klíčový informátor. Propojovala svoje vědění vyplývající z pozice insidera se znalostí pojmů a konceptů majority vždy, když cítila, že by mohlo dojít k nepochopení popisované situace. Ve svých výpovědích prováděla v podstatě analytickou práci, aby vysvětlila významy, které nese její kultura. Vytvářela most mezi sociální realitou ve vyloučené lokalitě a normami, které sdílí majoritní společnost. Tento překlad pro majoritu srozumitelně vysvětloval způsob života Romů a činil ho tak logickým. Hledat v něm schemata je pak nasnadě. *„Tak jde za sousedkou a vymluví se. Ale pak jí třeba nedá kafe nebo cibuli, a ta to řekne. Ví o ní vše. Když se rozhádají, roznese vše...DRBY běží lavinovou rychlostí“* (Alice 1/2008). *Alice vysvětlovala, proč jsou daleko agilnější a samostatnější Romové, kteří přicházejí ze Slovenska, než ti „starousedlíci“. Postoje těch dlouho usazených přiblížila slovy: „Jim záleží na tom, aby MĚLI KLID a VYUŽÍVALI SERVISU MAJORITY“* (Alice 1/ 2008).

Na tyto tři, resp. čtyři kontexty se můžeme podívat ale i z jiné strany, ze strany etiky ve vyloučené lokalitě či etiky Romů. Řeč je zde často produkována nikoliv pouze s cílem předávat si informace, ale s cílem potvrzovat sociální vazby (Levínská 2009, s. 179), tedy potvrzovat svoji relevanci v očích druhého – NEZTRATIT TVÁŘ. Relevance v očích druhého v romské kultuře spočívá v přiznání ÚCTY. Romské přísloví tvrdí: *„Pativ des, pativ arakhes – Dáš-li úctu, úcty se ti dostane“* (Horvát 2010). Úcta je v tomto smyslu vysoká hodnota vázaná na nematerializovaný svět. Úcta je něco, co se nedá přiznat či popřít jinak než na základě sdíleného kontextu. Představuje tedy něco velmi cenného a zároveň něco velmi křehkého, co se vlastně udržuje jen přes verbální diskurz a mentální obrazy. Proto je velmi důležité o verbální diskurz a mentální obrazy pečovat. A jak jinak, než skrze adekvátní řeč.

Možná právě odtud pramení onen rozpor mezi řečí a skutečností. V tomto směru lze říci, že romská kultura je založena na vysoké míře disproporce mezi sociální realitou a sociální normou. Skutečnost, že se dějí věci jinak, než se o nich mluví, patří v romské kultuře k zásadnímu stavebnímu kamenu, kterému Romové rozumějí a nezpochybňují ho. Nerozumí tomu ovšem příslušníci kultury, kde je výrazná tendence sociální normu a sociální realitu udržovat v korespondenci, respektive vytvářet diskurz, který by případně disproporce cíleně a otevřeně vysvětloval, obhajoval, popřípadě pranýřoval. Příslušníci těchto kultur vidí Romy jako lháře či fantasy,⁵⁴ aniž by dokázali nahlédnout povahu kultury samotné.

Obraz o výchově ve vyloučené lokalitě, resp. v romské rodině, tedy bude budován na mnohvrstevnatosti kontextů diskurzu. Cílem je vyabstrahovat platná schemata v rámci sledované vyloučené lokality. Směřujeme k popsání klíčových schemat, která se v rámci diskurzivních praktik, tedy toho jak aktéři o skutečnosti hovořili, ukázala významná.

Na počátku bylo ambicí rozdělit schemata podle kontextu diskurzu. Posléze se však ukázalo, že získaná data nemohou tento záměr naplnit. Vycházíme proto dominantně z kontextu přátelského povídání a kontextu překladu. Výpovědi získané v kontextu deklarací před majoritou zařazujeme výběrově a ve smyslu čtení mezi řádky manifestované výpovědi. Kontext drbů jsme pak jako outsideri téměř nezachytili.

54 Např. Libuše opakovaně snižovala důvěryhodnost našich romských informátorů větou: „*Oni nelžou, oni bájí.*“

Výchova v rodině ve vyloučené lokalitě

Obraz výchovy ve vyloučené lokalitě budeme konstruovat na základě tří, resp. čtyř kontextů, jež se podílejí na diskurzu, který obyvatelé, především ženy podávají. Pokusíme se v tuto chvíli určit klíčová schemata, které se v konceptu výchovy či socializace dětí ve vyloučené lokalitě ukazují jako relevantní. Budeme je sledovat ve dvou základních rovinách: v rovině vztahu rodiče a dítěte, v rovině obsahu a strategií výchovy.

Oblast vztahu rodiče a dítěte – rodič

Status rodiče

V diskurzu lidí z námi sledovaných vyloučených lokalit se opakovaně objevoval postoj, že být rodičem je důležitá věc, které se nikdo nevyhýbá, ba naopak tato role matky a otce a s ní spojený status je významný pro postavení jedince v komunitě. Přesněji, mít děti uzavírá proces dospívání a činí z jedince dospělého: „...*dospělost je různý, to je podle toho, kdy máš děti*“ (Alice 11/2010). Být rodičem nezaručuje pouze sociální status. Přijetí statusu rodiče přináší i satisfakce v rovině seberealizace a emocí. „*Já jsem spíš tak hodně mateřskej typ, pro mě bylo to kojení důležitý, do školy jsem nešla, kojila jsem ji do tří let*“ (Sára 1/2009).

ML/DB: „*Je těžký vychovávat dceru?*“

Nana: „*Ne, jsem na to hrdá*“ (Nana 2008).

Status rodiče je v diskurzu spojen i s fyzickou přeměnou, alespoň u žen: „*Byla mladounká taková štíhlá, a teď je to taková mamina jako my všichni*“ (Alice 11/2010). „*Dřív jsem vypadala dobře, když jsem čekala Antonii, tak jsem měla 100 Kg. Teď jsem ale zhubla*“ (Nana 2008).

Ve vztahu k sociálnímu statusu je pak také žádoucí MÍT DĚTI s tímž partnerem. Pravidlo trvalého vztahu je důležitější než zajiště-

ní prosperity domácnosti a sebeúcty ženy. „*Gulčo taky fetuje, podvádí ji, ale má čtyři děti s jedním partnerem. ...maminka měla víc partnerů, tak jsem si jako holka říkala, že bych chtěla jednoho chlapa*“ (Alice 15/2010). Normativnost schematu JEDEŇ NA CELÝ ŽIVOT má ovšem podle některých informátorek fatální následky ve výchově dětí (viz subkapitola Práce a peníze).

Bylo řečeno, že MÍT DÍTĚ je atributem dospělosti a sociálního statusu. Počet dětí by mohl tento status logicky ovlivňovat. V diskurzu obyvatel vyloučených lokalit se v tomto smyslu objevují dvě schemata. První předkládá obraz mnohodětné rodiny. Opakovaně ženy ze starší, střední i mladé generace potvrzují, že mají či pocházejí z pěti a VÍCE DĚTÍ. Někdy dokonce vysvětlují, že početnou rodinu si vždy přály (např. Sára). Zároveň kritizují ženy, které mají malou rodinu – tzn. DVĚ DĚTI. „*Manželka Borise je rehabilitační sestra a teď dělá účetní. Maj jen dvě děti, třináct a patnáct myslím,*“ říkála Kamila s mírným opovržením (Kamila 2008).⁵⁵

Konkurenční k prvnímu schematu je představa malé rodiny. Schema mít DVĚ DĚTI předkládá část střední generace a zejména generace dívek a mladých žen. Někdy však tyto ženy musí svůj postoj obhajovat před zastánkyněmi prvního schematu. „*Mám dvě děti a myslím, že je to strop... Ty moje mi natahují nějaký děti, ale ony by to nechtěly. ... ale já na ně [miminka] nehákám a kočárek taky houpat nebudu, aby se mě to nechytlo*“ (Alice 13/2010). „*Dvě děti se zvládají, tři a více je komplikace*“ (Alice 1/2008). „*Chci dvě miminka: holku a kluka*“ (Gina 1/2010).

Mít DVĚ DĚTI ale dosud není v kultuře vyloučených lokalit běžné.

DB, která chtěla poznat druhou dceru Alice: „*Málinko, máš tady někde svoji sestru?*“

Z téhož hloučku dívek se otáčí Gabra: „*Já jsem její sestra. Ona nemá jinou sestru. My jsme jenom dvě*“ (Gabra TP 2011).

Výjimky z rodičovství

Protože MÍT DĚTI přináší v romských rodinách respektovaný sociální status, stává se problémem, když mladá dvojice delší dobu čeká na

55 Výzkum u Kamily prováděl David Doubek a Markéta Levínská.

příchod potomka. V těchto případech přináší kultura řešení. Dvojice může převzít péči o nějaké dítě z rodiny, o mladšího sourozence či o synovce/neteř, což s ohledem na bytové poměry není organizačně vůbec náročné. PŘEVZETÍ ROLE je v podstatě způsobem, jak doložit svůj sociální status, jak ukázat kompetenci, která je se statutem odvozeným od schematu MÍT DĚTI spojena.

„Pak už jsme se začali bavit o tom, proč nemaj to dítě. ... Oni vlastně vychovávali, Olina s Lukášem, malýho Rudu. To mu bylo dva, tři roky, když ho od tý mamky víc převzali, takže oni ho neměli jako malýho, ale jako už odrostlýho, ... on tam jako byl, spal a věčně chodil za Olinou a za Lukášem. Jak jsem říkala, on mu udělal i stavebko, jednal ohledně družiny, obědů a takhle, chodil k nim tam jíst a byl tam třeba od rána do večera, domů chodil jen spát, takže oni ho prakticky vychovali“ (Alice 15/2010).

V rámci diskurzu obyvatelé vyloučených lokalit akceptují, že děti nemusí vyrůstat u rodičů. Buď se samy rozhodnou, že chtějí bydlet s jiným příbuzným a ten s tím souhlasí. (Ve výzkumu se dívky ve věku třináct, čtrnáct let přestěhovaly od jednoho z rodičů k prarodičům či druhému rodiči.) Nebo rodinná situace je natolik komplikovaná, že dítě odchází do ústavní výchovy. (Viz též subkapitola Důvěra v socializaci v rámci vzdělávacího systému majority.) V pohledu na rodiče je skutečnost, že dopustili PŘEVZETÍ ROLE, hodnocena jako selhání. ZTRÁCEJÍ TVÁŘ. *„A co si myslela, když neposílá děti do školy, ona si myslí, že napíše odvolání [proti rozhodnutí o odebrání dětí]“ (Eva 2/2010). „Jeho matka je sociální, ona by se nedokázala o něj postarat“ (Alice 11/2010).*

Schema ÚCTY si vynucuje PŘEVZETÍ ROLE, protože umožňuje MÍT DĚTI v případech, kdy je pár bezdětný. Naopak to však nefunguje. Obyvatelé vyloučených lokalit neposilují svůj respekt skrze PŘEVZETÍ ROLE, přestože by pak měli VÍCE DĚTÍ. Pěstounství je běžně přenecháno státním zařízením (viz níže) podle schematu VYUŽÍVAT SERVISU MAJORITY. A naopak rodiče, kteří dopustí, aby jiní mohli převzít jejich roli, ZTRÁCEJÍ TVÁŘ, protože již NEMAJÍ DĚTI, které jsou klíčovou charakteristikou jejich sociálního statusu. Hodnocení této situace je však dvojí. Zatím co okolí je DRBE, děti projevují vůči rodičům ÚCTU i nadále, platí zde schema CTÍT RODIČE (viz níže).

Povinnosti rodiče

Podle diskurzu o výchově ve vyloučené lokalitě rodič, alespoň morálně, ručí za vše, co se dítěte týká, a to jak v oblasti péče o dítě, tak z hlediska chování dítěte na veřejnosti (viz níže). Klíčovou roli má zejména matka, k ní se váže schema MATKA SE STARÁ. „*Paloma má sestry v opateře, ale řekne: ‚Ty seš máma, ty se starej. Teta Růžena se stydí, tak hned dvanáctýho to jde zaplatit‘*“ (Alice 11/2010). Zodpovědnost matky je téměř absolutní. Tíha zodpovědnosti za výchovu a péči o dítě je zejména na bedrech matky. Cítí, že je na vše SAMA. „*Já si představovala nějak jinak, já jsem to měla těžký, manžel nebyl doma, já jsem s nima byla sama doma, on jezdil po všech melioracích*“ (Hana 2009).

V diskurzu matek toto téma vyznívá ve smyslu, že se jim nedostávalo žádné podpory při zajištění a výchově jejich dětí. Zároveň je z jejich řeči zřejmá jistá hrdost, že svůj životní úkol zvládly. „*Já mám osm dětí, já jsem si je vychovala sama, mně je nevychovala ani maminka, ani tatínek, ani manžel*“ (Růžena 2009).

I otcové svou řečí potvrzují schema MATKA SE STARÁ SAMA. Zároveň však v kontextu prezentace před majoritou se chápou jako GARANT RODINY. Deklarují, že by péče o děti neměla být delegována na jiné. Zaopatření synů a dcer je výhradně záležitostí otce (resp. matky) a není vhodné, aby kdokoliv PŘEVZAL ROLI rodiče. „*Já své děti nikomu nedávám, já si je radějí ohlídlám sám*“ (Gulčo 2010).⁵⁶

Povinnost rodičům ukládá řešit vztah dítěte s vnějším světem. Rodič ho do jisté míry do tohoto světa uvádí a kontroluje podmínky, do nichž se dítě dostává (souvisí se schematem INFORMOVANÝ RODIČ, viz níže). Je do jisté míry ochránitelem dítěte před vnějším světem (viz subkapitola Strach). Tato odpovědnost s věkem dítěte neklesá. Naopak v diskurzu ve vyloučené lokalitě představuje povinnost rodiče postarat se o zabezpečení dospívajícího dítěte běžnou normou. Rodiče kontrolují proces zaměstnávání. Chlapci, ale někdy i dívky (viz níže) jsou zapojováni do ekonomických aktivit rodičů, nebo je jejich volba dozorována. Paloma popisuje, jak získala zaměstnání: „*Šla jsem*

⁵⁶ Ve skutečnosti péče o jeho děti spočívala na jejich matce a nebylo výjimkou, že samy pobývaly u svých příbuzných v jiných lokalitách.

tam s mámou a hned mě přijali“ (Paloma 2009). Rodiče, resp. matka garantující provoz domácnosti (MATKA SE STARÁ SAMA), pak zajišťují také první bydlení mladého páru, který se rozhodl založit rodinu. „A ona /matka/ řekla, dyť můžete, ..., dyť tady bud', dyť ti nikdo nebrání, tak jim teda vyčlenila pokoj“ (Alice 15/2010).

Zatímco povinností matky je STARAT SE SAMA, role otce spočívá v obhájení ÚCTY rodiny na veřejnosti (viz promluva Gulča adresovaná badatelům). (Srov. např. Rádl 2011). To se může týkat i dětí. Ve vypjatých situacích má být otec jedním z aktérů, který obhájí čest rodiny za každou cenu. „Snad ten mladší kluk, že jim hodil kámen na auto, a ta druhá rodina si to šla vyřítit s jeho rodiči, a ti zase, že to jejich kluk neudělal... tak se strašně zhádali“ (Alice 3/2009). Reakce na situaci vychází ze schematu ÚCTY, že MATKA SE STARÁ SAMA dobře. Proto je třeba zamezit i náznaku PŘEVZETÍ ROLE jiným vychovatelem, tedy zamezit ZTRÁTĚ TVÁŘE. Proto je i matka velice aktivní v manipulaci s otcem, na jehož straně je udržet ÚCTU rodiny, tedy být GARANTEM RODINY. „Ten chlap se dá zblbnout tím, co mu ta ženská napovídá, tak se to roztáčí, že se s tím nedá nic dělat“ (Alice 9/2009).

Povinnosti širší rodiny

Přesto v diskurzu drbů či překlada se objevuje zpochybnění deklarovaného schematu MATKA SE STARÁ SAMA. Za výchovu, resp. zaopatření dětí cítí zodpovědnost i širší rodina. Ta v modelu výchovy ve vyloučené lokalitě vystupuje jako pojistka, když rodiče selhávají, aby v dané chvíli a dočasně PŘEVZALA ROLI (viz výše). „Hrajou [gambling] oba – děti choděj po barákách. [Jejich obyvatelé se ptají:] Varila už máma? Ne, ještě spí. Tady je každej teta a strejda, takže děti najíst dostanou“ (Alice 11/2010). „Ester chodila na diskotéky, a i to se stalo, že nejmladší sestra Lea jí hlídala děti a měly hlad, chtěly nakojit, tak šla za mnou, co má dělat, já vzala auto a jela jsem pro ni“ (Alice 9/2009).

Povinnosti širší rodiny mají i symbolickou polohu. Ta se potvrzuje skrze křest a roli kmotra. Významné je, že za kmotra jsou zvaní velmi často lidé, kteří se v komunitě těší nejen autoritě, ale zároveň mají přístup ke zdrojům. Například „Lukáš – parták mužských pracovních skupin má deset kmotřenců“ (Alice 15/2010).

Rodičovská autorita

ÚCTA k rodičům se objevuje v řeči dospělých žen i ve výpovědích dětí. Je vystavěna na několika momentech: na vyzdvihování rodičovské kompetence, na přijetí rodiče jako arbitra chování dítěte a na akceptování norem chování, které uplatňují rodiče vůči dětem a naopak.

Uznání rodičovské kompetence, tedy nezpochybnění jeho role je jedním ze stavebních kamenů rodičovské autority. Respekt vůči rodičům se upevňuje přes nejrůznější schemata, která stvrzují, že povinnosti, které jsou na matku a otce kladeny, jsou zvládnány dobře. V diskurzu se takto objevuje, že rodič garantuje veškeré dobro dítěte – rodič je DOBRODĚJCE. Zajišťuje dobré zázemí: „*Já si pamatuji, že jsem po mamce nikdy nic nechtěla, já jsem nestrádala*“ (Alice 13/2010).⁵⁷ Učí ho vše, co je potřeba: „*Antonie umí číst a počítat, je připravena až dost... Všechno jsem s ní dělala*“ (Nana 2008); a děti jsou za to vděčny: „*Moje matka mě vyučila na sociální pracovníci*“ (Alice 1/2008).

Rodičovská autorita spočívá dále v možnosti rozhodovat o dítěti. Rozhodování o malých dětech souvisí s provozem domácnosti, zdravím dítěte a školní docházkou. Ovlivňovat chování dospívajících potomků je těžší z důvodu, že jsou již chápáni jako samostatní a zodpovědní za sebe (viz subkapitola Věkové stupně). Jak v diskurzu dětí, tak v diskurzu rodičů zaznívá, že mladí lidé si dělají, co chtějí, a vlastně neexistují účinné strategie, jak vynutit opak. Schema MÍT KLID determinuje rezignaci na výchovný tlak. Inicjuje ho však fakticky bezmoc.

I bezmocný RODIČ však stále zůstává ARBITREM a zasluhuje si, aby byl CTĚN. Má na veřejnosti stvrzovat vhodné a nevhodné chování synů a dcer. Děti samy si jsou toho vědomy a bojí se rodičům porušení normy přiznat, protože si uvědomují, že v ten okamžik budou muset řešit otázku ZTRÁTY TVÁŘE své, ale do jisté míry i celé rodiny. Všichni ovšem vědí, že k prohřešku došlo. Vzniká zajímavé schema v uvažování o tom, co je vůči autoritě etické. Autorita rodiče se totiž

⁵⁷ Informátorka popisovala na jiném místě své dětství, kdy musely se sestrou pomáhat udržovat domácnost v chodu, nosily vodu, palivo. Samy si musely připravovat jídlo. Své dcery naopak se snaží držet mimo tento typ činností. Přesto je její postoj k matce v tomto ohledu budován pouze na pozici úcty a vděku.

projevuje tím, že se matce a otci porušování norem nesmí projevit či přiznat. Děti se snaží ušetřit své rodiče „zklamání“ a nutnosti něco řešit, protože obyvatelé vyloučené lokality chtějí MÍT KLID. Ustanovuje se hra na respektování deklarovaných norem před autoritou.

„No doma si to nedovolili, oni kouřili za barákem, ve vchodě, ve sklepě, na procházce, někde na diskotéce, nebo když někam jeli, tak do auta si zapálili, ...ten mladší říká: ‚Mami já si zapálím cigaretu, ale ty to nesmíš vidět, já si zapálím, až mi bude osmnáct.‘ Taky možná hulí někde s klukama. Ale ještě jsem na to nepřišla. Až na to přijdu, tak už bude pozdě“ (Růžena 2010).

Rodič se tak vlastně stává strážcem norem, respektive superegem, které dětem staví hranice. Tyto hranice jsou však vnější, tedy ani superego není dětmi zvnitřněno. Stojí zde jako překážka jejich dospívání, jako způsob, jak se vymanit ze závislosti na rodiči, jak popřít rodičovskou autoritu. Proto překročení hranic je většinou velmi bolestné. *„No s tím kouřením, to tady se tají před rodiči. Když to ale rodič zjistí, že mu to někdo většinou donese, tak to je strašný. Budťo křičí, nebo moje máma ta nechala Sáru překouřit...“ (Alice 2/2009).*

Když se však tento traumatický zážitek překoná, většinou děti již žádné pocity viny nemají a ani rodiče toto nevyčítají. *„...A ona to vydržela, a tak od té doby mohla Sára už normálně kouřit i před mamkou“ (Alice 2/2009).* *„Já jsem si zapálila v osmnácti a ještě mě táta zbil. No. Eště mi dal facky a pak mi nechal, řekl tak si zapal a kuř“ (Růžena 2009).*

Původní porušení normy se tak stává akceptovanou záležitostí, protože pomohlo posunout vztah mezi rodičem a dítětem. Dítě se vlastně posunulo do další fáze, protože změnilo své postavení ve vztahu k rodiči i společnosti. *„A až nebudu mit, tak mi daš cigaretu a pak chodil za mnou, abych mu dala cigaretu“ (Růžena 2009).*

Dochází-li přeci jenom k nedořešení vztahu k autoritě, jsou to zejména otcové, kteří budí respekt. Je to důsledek schematu SUPERAUTORITY OTCE vyplývající ze schematu otce jako GARANTA RODINY.

Magda vzpomínala, že jí táta dával peníze na cigarety, ale neviděl ji kouřit, a pak jí vyčítal, že měla kvůli tomu potrat. Tuhle si řekla: „Do Prčic, jsem velká, dospělá, přece kouřit budu. Ale tu cigaretu jsem

stejně držela podél těla, aby to táta neviděl.“ Dodala, že ale s matkou ona a její sourozenci klidně kouřili (Magda TP 2/2010).

Někdy porušení normy „není dotazeno do konce“. Rodičům se podaří zvrátit vývoj do situace před prohřeškem, resp. dítě nedokáže proměnit potenciál porušení normy ve změnu svého statusu (viz níže). Selhání dítěte se stává trvale přítomno jako výčitka či argument, který posiluje autoritu rodiče a iniciuje manipulaci s dítětem. Protože jednání dítěte způsobilo, že rodiče NEMĚLI KLID a ZTRATILI TVÁŘ, volí takové postupy, aby získali zpět ÚCTU, a také nevystavovali ohrožení svůj klid. Příkladem je chování babičky k Isabelle, když se dívka po nepovedeném útěku s přítelem vrátila domů k prarodičům, na místo toho, aby vstoupila do trvalého partnerského svazku (viz subkapitola Věkové stupně). *„Já jí už nevěřím, když utekla... nikam sama nesmí, všude jde se mnou ...nebudu ji ani podporovat na střední škole, když jí to půjde a přesvědčí mě, že jí můžu věřit, zaplatím ji tu školu“ (Olívie 2010).*

Autorita rodiče je podporována také skrze schema INFORMOVANÉHO RODIČE. Matka, popřípadě otec jsou chápáni jako ti, kterým je vhodné otevřeně sdělit zamýšlený životní krok. Vážnost situace potvrzuje i skutečnost, že rodičům by se mělo říkat konečné rozhodnutí. Rodiče jsou zde tedy ARBITREM, který, byť často takto symbolicky, před komunitou stvrzuje status quo svého dítěte. *„Vanda už nebude chodit do školy, řekla to už i mamce“ (Gina 2010). „Dokud by nepřišla za Mirkou⁵⁸, nebo za Edwardem, že je těhotná. Dokud není těhotná, tak se to bere, že si hrajou, že to může skončit“ (Alice 15/2010).*

Schema RODIČ ARBITR je do jisté míry paralelní ke schematu INFORMOVANÝ RODIČ, který má věci pod kontrolou v tom smyslu, že o nich ví a NEZTRÁCÍ TVÁŘ, protože se o nich nedozvídá z DRBŮ. Tím je nastolen také KLID, o který vlastně v životě ve vyloučené lokalitě jde.

Rodičovskou autoritu posiluje posléze i představa, že je RODIČ nejen hoden být CTĚN, ale také že si zaslouží uctívání. Děti, resp. po-

⁵⁸ Pro tento případ role matky, která se o syna nestará, byla připsána starší sestře, protože u ní mladík bydlí v době prázdnin, kdy není v dětském domově.

tomci si uvědomují, že status rodiče s sebou nese jiné normy chování, jiné uvažování o pozici rodiče.

Rodičům by měla být vyjadřována formální ÚCTA. Přestože či právě protože si děti v pubertě s tímto morálním příkazem pohrávají, CTÍT RODIČE – respekt dětí k rodičům se očekává. Na drzost adolescentů či lidí neznalých platných norem reagují nejen rodiče.

Eva mluvila o svém bratrovi, který si našel holku z děčáku. Holka se nejdřív vůbec neuměla chovat k jejich mámě, protože nevyrostla mezi nima. Podle Evy byla na matku strašně drzá: „Klidně ji poslala do prdele. Nemohla jsem poslouchat tu její drzost, tak jsem po ní hodila mixer.“ Eva pak dodala, že pak si jí radši nevyšmála, aby jí neublížila, protože je drobnější postavy a je po operaci. Posléze si to nějak sedlo, ale Eva ji stejně nemá ráda (Eva TP 2/2010).

Hranice, které by se neměly překročit, nejsou jen v rovině zdvořilosti. Dotýkají se i tělesnosti – konkrétně schematu VZTÁHNOUT RUKU. Právě skrze ni Gina jednoznačně vyjádřila rozdíl v postavení svém a své matky. Asymetrii jejich pozic viděla v právu rodiče zacházet s dítětem jinak než dítě s rodičem.

„Ohnala se po mě, a tou tupou stranou nože. ‚Mami, tys mi zlomila nos.‘ ... Ona mi nechtěla moc ublížit. Teď jsem ... nechtěla jsem se rozčítit, abych jí nezabila. Já jsem měla touhu jí taky něco udělat... Tak jsem radši šla, zamkla jsem se v pokoji, ty nervy jsem si udržovala tak akorát, protože jsem si říkala: Máma je to, nemůžu nic dělat, ona může, já jsem její dcera“ (Gina 1/2010).

Zajímavé je, že takto lidé ve vyloučených lokalitách chápou asymetrii pozic pouze ve vztahu k rodiči nebo člověku, který jeho roli přebírá. „[O učitel] On není moje máma nebo táta, aby na mě vztahoval ruku“ (Eva 1/2009).

* * *

Rodičovství ve vyloučené lokalitě s sebou nese nejvýznamnější sociální status v rámci romské komunity, který zapadá do schematu ÚCTY jedince. V rámci své role je rodič před komunitou zodpovědný za péči o dítě (MATKA SE STARÁ SAMA) i za povědomost a obhájení jeho chování (INFORMOVANÝ RODIČ). Nelze dopustit, aby tato pozice byla

zpochybněna kritikou ze strany okolí, protože by zde byl vytvářen dojem PŘEVZETÍ ROLE. Ve vztahu k dítěti je proto rodič jediným ARBITREM sdílených a prosazovaných norem. Nikdo jiný nestvrzuje změnu v životě dítěte, nikdo jiný netrestá, resp. by neměl VZTÁHNOUT RUKU. Zodpovědnost za výchovu v kombinaci s obavou z možné ZTRÁTY TVÁŘE, kdyby rodiče svoji očekávanou roli nenaplnili, vede k protektivním postojům k chování dětí na veřejnosti. Protekce dítěte pak takto nabývá absolutní hodnoty ve jménu obhájení ÚCTY rodiny.

Postavení rodičů je také upevněno morálním apelem CTÍT RODIČE a SUPRERAUTORITOU OTCE, tzn. přijetím podřízeného postavení dítěte. To se potvrzuje v pojetí rodiče DOBRODĚJCE, INFORMOVANÉHO a nedotknutelného (zákaz VZTÁHNOUT RUKU).

Na jednu stranu pojetí statusu rodiče ovlivňuje schema ÚCTY. Na straně druhé jeho roli dominuje schema MÍT KLID. MATKA SE STARÁ SAMA O VÍCE DĚTÍ. Aby NEZTRATILA TVÁŘ a zabránila PŘEVZETÍ ROLE, stává se z rodiče intervenujícího, rodičem INFORMOVANÝM. Mít vše pod kontrolou zde znamená vědět nikoliv směřovat, působit a ovlivňovat. Z pohledu majority se jedná o rezignaci na výchovné působení, z pohledu romské matky jedinou možnou strategií jak NEZTRATIT TVÁŘ, tedy MÍT KLID.

Oblast vztahu rodiče a dítěte – dítě

Skutečnost, že MÍT DĚTI je pro dospělého podmínkou i důkazem jeho sociálního statusu, se odráží i v postavení dítěte. Pojetí statusu rodičů determinuje pojetí statusu dítěte.

Primordiálnost vazeb

Dítě je na jednu stranu spojeno s krví svých rodičů. Na stranu druhou se toto pokrevní pouto vždy potvrzuje prožitou emoční vazbou. Ta dokonce může potlačit význam pokrevního pouta. Konkurují si zde schemata STEJNÉ KRVE a CITU.

STEJNÁ KREV je pouto, ze kterého se nedá vyvázat. Podle obyvatel vyloučené lokality ovlivňuje naturel dítěte. Shodné vlastnosti hle-

dá potomek u otce nebo matky. Do jisté míry platí schema, které dítě chápe jako ODLIKU⁵⁹ RODIČE. Není obvyklé se takto vztahovat k jinému příbuznému či předkovi. Rodiče, kteří jsou hrdí, že MAJÍ svoje DĚTI, stejně jako děti, které jsou determinovány příkazem CTÍT RODIČE, nemohou uvažovat v jiném schematu. MÍT své DĚTI a připočítat je k jinému příbuznému, který žije v komunitě tvořené širší rodinou, by matce či otci ubíralo na ÚCTĚ a podpořilo by schema PŘEVZÍT ROLI.

STEJNÁ KREV vysvětluje, proč je dítě takové, jaké je. Myšlenkou dědění vlastností se zabývají rodiče i jejich děti. Příměrů, že dítě se chová jako otec či matka, jsme zaznamenali bezpočet. Vzájemné vztahování se rodič – potomek pak může odkazovat ke dvěma skutečnostem. V první řadě dokládá projekci rodičů do dětí a jistou míru identifikace dítěte s rodičem, popřípadě se sourozenci: „*Antonie je celá po mně, taky ráda jí ... Ona je komunikativní, jako jsem byla já*“ (Nana 2008). „*Máma na mě: ‚Jakou ty máš povahu?!‘ Já: ‚Po tobě, takovou zabijáckou‘*“ (Gina 2010). „*Sem tak trochu vybíral svačiny ve škole... To je v krvi, po tátovi*“ (Arnold 2009). V druhé řadě potvrzuje předurčenost v životě člověka. „*Mám otce Švýcara, po něm jsem taková přesná*“ (Alice 13/2010). „*...taky jsem si říkala, jaký by to bylo, mít sestry stejný krve, měly stejnou mámu, stejného tátu, že bych si s nima víc rozuměla, že bychom se líp chápaly. Kdežto já mám sestry, kde věčně bojuju s tím, že nerozumí. Já: ‚Jak to, že to nemůžeš pochopit?‘*“ (Alice 11/2010).

STEJNÁ KREV zároveň navždy spojuje dítě a rodiče, resp. sourozence, a to i za situace, kdy otec, popřípadě matka o dítě nejeví zájem či se bratři a sestry nestýkají. Také v takovém případě se předpokládá, že příbuzní budou ctít normy chování, které se od lidí v dané příbuzenské vazbě očekávají. „*Hele ona za mnou přišla sestřenice, že se určitě zabiju, až mi to řekne, že mi to nemůže říct, protože budu vyvádět. A já, no tak mi to řekni. A ona, že umřel můj otec. Já ho v životě neviděla ... on s mámou nikdy nežil ...*“ (Alice 13/2010).

Absence kontaktu sice nesnímá z příbuzných vzájemné závazky, ty jsou očekávány. Chybí – li ovšem společný prožitek, závazek STEJ-

59 Pojem odlika má vyjádřit vztah mezi rodičem a dítětem, vztah vyjadřující, že odlika je méně než vzor.

NĚ KRVE se zeslabuje v rovině emoční – v rovině CITU. „*Je to moje sestra a i tak se k ní chovám, ale je to jiný, když jsem ji poznala až ve třinácti*“ (Alice 13/2009). Z výpovědí informátorů zřetelně zaznívalo, že např. k sourozencům, se kterými nežili, např. protože byli svěřeni do péče druhého rodiče či odebrání, *nemají ten CIT*. V krajních případech se v rovině deklarací takových příbuzných i zřikají, protože „*mi nic nedal, teda ne jako peníze, ty teda taky ne, ale že se o mne nezajímal, ani o mé děti. Nepřeju mu nic zlého, ale neexistuje pro mne*“ (Eva 2/2010).

Naopak blízký kontakt, či dokonce silný emoční zážitek může navodit mezi dospělým a dítětem hluboký citový vztah. Takto například Eva deklarovala, že k malé Julii bude mít vždy větší CIT než k jiným dětem, protože ji odrodila.⁶⁰ *Já mám ráda všechny děti, ale k té Julče budu mít vždycky cit, je to tam, když mě viděla jako první*“ (Eva 2/2010).

Dítě má překonat rodiče

Rodiče se na jednu stranu projektují do svých dětí a děti do nich. Rodiče ve vyloučené lokalitě by měli být vzory pro své děti, aby se potomek stal ODLIKOU RODIČE. Potvrzovalo by to jeho ÚCTU. Na druhou stranu v diskurzu informátorů zaznívá, že rodiče mají ve vztahu ke svým dětem ambice, které směřují ke zvýšení pozice v hierarchii společnosti. Rodiče chtějí změnit postavení svého potomka. Chtějí, aby uspělo v konkurenci majoritní společnosti (Srov. Rovenská 2010, s. 29). „*Akorát mi řekla máma, že chce, abych se vyučila. Jsme si sedli a ona řekla, že nás je pět a ani jeden [nemá výuční list]*“ (Roxana 2010). Etabluje se zde schema NEBÝT MARGINÁLNÍ.

S představou úspěchu potomka v majoritní společnosti, resp. společnosti, z níž jsou obyvatelé vyloučené lokality vylučováni, se pojí i obava. Rodič si uvědomuje, že ztratí svoji pozici – dojde k PŘEVZETÍ ROLE. Nebude moci být průvodcem a DOBRODĚJCEM.

⁶⁰ Magdu odmítli přijmout do 20 km vzdálené porodnice s tím, že porod ještě nezačal. Když dorazila zpět domů, začala rodit. O pomoc požádala kamarádku Evu, která postupovala dle instrukcí zdravotníků.

„Já vím, že moje máma vždycky říkala, že je strašně ráda, že aspoň někdo z dětí dosáhl vyššího vzdělání, než má ona sama. A já říkám, že bych to samé přála svým dětem. Ale bojím se toho, že jim v nějaké chvíli nebudu moci poradit. Že jak budou dosahovat něčeho, tak budou potřebovat někoho“ (Alice 11/2010).

Nabízí se otázka, zda schema NEBÝT MARGINÁLNÍ, tedy ambice rodičů, aby dítě získalo pozici v rámci struktur majoritní společnosti, nepřinese takové zpochybnění rodičovské role a následně statusu, že dojde k negaci schematu. Získat uznání v majoritní společnosti je často spojeno se zpochybněním výchozí kultury a tedy i se zpochybněním pozic členů společnosti dané kultury. Proto se rodiče mohou postavit proti tendenci, aby jejich děti získávaly jinou socializační zkušenost (Štech 1992), která by je v důsledku postavila proti nim. Daná tendence se však dosud ve sledovaných vyloučených lokalitách neobjevila.

Idea, že dítě má překonat své rodiče, koresponduje se schematem majority. NEBÝT MARGINÁLNÍ dává ovšem do souvislosti jiné obsahy a vyvolávají ho jiné motivy (uniknout stigmatu). Proto v diskurzu obyvatel vyloučené lokality zůstává problém sociální mobility jakoby nedořešen, nemá další opěrné body, které by pomohly ambici naplnit, resp. schema uvést v život. Naopak v této oblasti diskurz ve vyloučené lokalitě odkazuje na socializaci v rámci vzdělávacího systému majority (viz subkapitola Socializace mimo rodinu).

Dítě je partner

Z diskurzu obyvatel vyloučené lokality vyplývá, že rodiče, resp. dospělí nevidí polaritu mezi sebou a dětmi. Kvazi rovnocennost se předpokládá jak v rovině komunikace, tak v rovině uvažování o dítěti a jeho potencialitách. Do jisté míry můžeme hovořit o schematu RESPEKT K DÍTĚTI.

V rovině komunikace není kladen apriorní požadavek, že by se děti neměly účastnit něčeho, čeho se účastní dospělí. Naopak rodiče deklarují, že děti nevylučují ze svých aktivit, zejména když se jedná o bonusy či důležité události.⁶¹ *Když jde s kamarádkami do restau-*

⁶¹ V textu M. Levínské (2009, s. 189) se uvádí, že romský žák zameškal hodiny i proto, že v době vyučování společně se svou rodinou navštívil příbuzné v nemocnici.

race, jdou i s dětmi. Nenapadlo by ji dceru nechat doma. I když je v Omikrónu a holka je hlídána u dědy, a ona si tam koupila hamburger, tak koupí i holce. Je nemyslitelné, že by jí to nekoupila. „Musí mít to samý“ (Nana 2008).

Pokud dospělí uvádějí opačnou praxi, a děti chtějí nechat doma, vysvětlují to nutností zajistit bazální chod rodiny. Např. nelze vzít dítě opakovaně do zaměstnání rodiče, protože zaměstnavatel s tím nesouhlasí; rodiče děti neberou ani na nákup, protože by chtěly nakupovat zbytečnosti (viz níže).⁶²

Schema RESPEKT K DÍTĚTI ve vyloučené lokalitě ve své podstatě relativizuje rozdělení světa na dětský a dospělý. (Neodpovídá logice pedagogického schematu majority.) Protože neexistuje ostrá hranice mezi světem dětí a dospělých, nejsou vytvářeny ani zóny dětství. Potvrzuje to např. uspořádání prostoru. Jen ti, které vidíme jako směřující k integraci, hovoří se zaujetím o stavbě dětského hřiště ve vyloučené lokalitě. Naopak schema RESPEKT K DÍTĚTI podporuje společné sdílení, a to i v takových situacích, které majorita chápe jednoznačně v polaritě děti x dospělí. Např. Dítě se učí, až když to vidí u svého rodiče. *„To dítě, když vidí, že dospělý se učí, tak se přidá“ (Yvona 2009).*⁶³

Schema RESPEKT K DÍTĚTI se promítá i do konceptu osobnosti dítěte. Dítě není objektem formování, výchovy. Do dítěte rodiče nemusí cíleně vkládat žádné vědění a ideje, aby rozvinulo své potenciality či překonalo své handicap. Naopak dítě je chápáno jako osobnost od počátku svého života, a tak je i respektováno a uvědomováno v rámci komunity vyloučené lokality. *„Viktorka, ta má tak zvláštní zelený oči, když se na vás podívá, tak to... Ona nemluví, jen křičí. Postaví se mezi paneláky a začne rvát a vydrží jí to dlouho. Paloma [dospělá žena 27 let] ji nenávidí“ (Eva 2/2010 a Alice 13/2010).*

62 Tento postoj se projevil i v praxi. Když v rámci jedné z vyloučených lokalit probíhala společná brigáda, děti přicházely za svými matkami a pletly se při práci. Proto organizátorka brigády opakovaně navrhovala, aby se matky vystřídaly v hlídání dětí. K tomu však nedošlo. Děti nebyly ani odeslány pryč, ani žádná z žen nenavrhlá, že děti zabaví.

63 Matka mluvila o tom, jak si doplňovala základní vzdělání.

Dalším dokladem toho, že platí schema RESPEKT K DÍTĚTI, je představa, že děti mluví pravdu. Dětem se věří. „Arnold by nám nikdy nelhal, nemá důvod“ (Matka Arnolda 2009). „Mareček by si to nevymyslel“ (Sára 1/2009). Tato důvěra není ovšem naivní, naopak vyplývá z kultury. Obvinění ze lži je jeden z nástrojů, jak zpochybnit důvěryhodnost člověka.⁶⁴ Proto není pochopitelné bezdůvodně lhát uvnitř rodiny či komunity. Logika takového uvažování, v případě, že dítě zalže, vede k závěru, že chlapec nebo dívka jsou nedůvěryhodní, nikoliv k zobecnění, že děti si vymýšlejí.

Eva: „*Já jsem šla jednou úplně zbytečně vynadat učitelce. Učitelka mi jeden den volá, že je Lise špatně, ať si ji odvedu. A za dva dny přišel Lase, že pani učitelka se zlobila, že Lisa není ve škole... A pak se ukázalo, že si to Lase vymyslel, protože chtěl, aby Lisa byla ve škole s ním.*“

DB: „*A dáte příště na to, co říknou děti?*“

Eva: „*Já už Lasemu vůbec nevěřím*“ (Eva 2/2010).

Naplnit očekávání dítěte

Schema RESPEKT K DÍTĚTI se promítá do přístupu k němu. Dítě není vystavováno tlakům, které by měly jeho chování a postoje změnit. Naopak vyjít vstříc očekávání dítěte zejména v oblasti spotřeby je jedním ze způsobů plnění rodičovské role. Tudíž pokud to jde, rodiče, ale i další příbuzní ustupují požadavkům dětí. Součinnost schemat RESPEKT K DÍTĚTI a RODIČ DOBRODĚJCE generuje schema NAPLNIT OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE. „*Dávají se dárky, co to dítě fakt chce. ...K Vánocům, aby měly to, co chtějí. Třeba to seženou i levně*“ (Alice 15/2010).

V diskurzu ve vyloučené lokalitě jasně zaznívá, že pokud dítě něco chce nebo naopak nechce, je mu jako dítěti vyhověno. Transparentně je schema NAPLNIT OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE zřetelné v přístupu ke stravě. Romské děti nejsou nuceny do jídla. „*Když dítě nechce a nedojí, nemusí. Ale u nás si dítě naloží a pak přinese talíř a je prázdný*“ (Růžena 2009). Nicméně se předpokládá, že nebude nehospodárné, že si

64 Alice takto zpochybňovala svého učitele: „*On říkal, že kdykoliv za ním můžeme přijít, kdybychom měli nějaké problémy. Pak jsem jednou za ním šla a on mi řekl, že teď nemá čas. Tak on vlastně lhal, když říkal, že za ním můžeme přijít*“ (Alice TP 2010).

vezme nebo se mu naloží tolik, co potřebuje, resp. OČEKÁVÁ. „...*my je máme naučený, že až když má hlad tak si řekne a vezme si. A nenabírá se mu hodně, když víme, že hodně nesní, a ten kdo jí hodně, tak se mu nabere hodně a vždycky sní tolik, kolik potřebuje*“ (Alice 3/2009).

V diskurzu překlada klíčová informátorka jasně formuluje onen rozdíl v přístupu majority a Romů. „*Nenutíme děti dojídat, nebo že všem se nabírá stejně. A ty malí... nebo, že je něco zdravý, naopak v romských rodinách se děti trochu rozmazlujou, že se jim opravdu dává to, co oni chtějí*“ (Alice 3/2009). Připojuje i její dovětek, který jednoznačně koresponduje s chápáním osobnosti dítěte. „*[Dáváme] kolik chtějí a jak často... jinak maj psychický traumata [z toho, že jsou nuceny do jídla]... Ne, to my našim dětem neděláme*“ (Alice 3/2009). Informátorka je přesvědčena, že tlakem na dítě, tedy nepředjímáním jeho přání může dospělý integritu osobnosti dítěte ohrozit.

Schema NAPLNIT OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE dítě od mala učí nikoliv akceptovat hranice a limity života, ale vyžadovat princip: každému podle jeho potřeb. Zakládá tak nerovný přístup k dětem, který ovšem v diskurzu ve vyloučené lokalitě není interpretován primárně jako nerovnost, nýbrž jako potřebnost či danost odvozená od charakteristik jedince.

Nerovné postavení dětí

Informátoři ve vyloučených lokalitách nemluví o dětech jako o homogenní věkové skupině. V jejich sociálním prostoru jsou děti individuality, osobně je znají a vědí, kam patří. „*Ona [romská vychovatelka] byla dobrá v tom dětském klubu. Jí to šlo, protože věděla, čím jsou to děti*“ (Běla 1/2010). Ve vyloučených lokalitách proto neplatí majoritní schema, že všechny děti mají stejná práva a povinnosti, že všem dětem se měří rovným dílem. Naopak idea nerovnosti je chlapcům a dívkám předkládána již od malinka. Je primárně odvozena od dvou schemat: ÚCTY a OČEKÁVÁNÍ. (Zde neplatí majoritní schema sociální nespravedlnosti.) Nerovnost mezi dětmi (resp. ÚCTU k nim) zakládá jejich rodina, pohlaví, věk, pořadí narození a pigmentace. Nicméně mezi dětmi se objevují i vyvolení, kteří jsou rozmazlováni a obdivováni před očima všech, aniž by bylo zřejmé pravidlo, podle kterého se

stávají miláčky štěstěny. Schema NAPLNIT OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE se posouvá do roviny se stratifikačním potenciálem, do HÝČKÁNÍ.

Moje dítě je nejlepší

Bez ohledu na věk dítěte matky vždy chválí své potomky. Prosazují, že jediné jejich děti jsou dokonalé, hodné, poslušné.⁶⁵ Chválit dítě je případné v jeho jakémkoliv věku. Již v případě kojenců matky zdůrazňují jejich velké vývojové pokroky. Např. ve dvou měsících pase dítě koníčky, „*je mu rok a půl a všechno řekne a všemu rozumí*“ (Olina 2011).

Hodnota vlastních dětí se zdůrazňuje ovšem i pomlouváním synů a dcer druhých matek. Ty jsou nevychované, sprosté a hrozí zde, že vlastní dítě bude díky nim zkažené. „*Půjde s ním do školky Tibor, to nejsem ráda, on je strašně sprostěj*“ (Olina 2011). „*Antonii do přípravky nedám, já vím, co je tam za děti, no hrůza*“ (Nana 2008).

Na úrovni vrstevnických vztahů se vytváří DISTANCIAE NAŠÍ RODINY od okolí. Je takto zpochybňována každodenní praxe, že děti žijí v rámci vlastní vrstevnické skupiny často bez přímého dozoru rodičů. Možná o to víc je třeba v diskurzu schema DISTANCIAE NAŠÍ RODINY podporovat, aby se zvýšila loajalita příbuzných vůči ní. Vědomí, že moje rodina si zaslouží větší respekt, těší se větší ÚCTĚ, představuje efektivní mobilizační nástroj sociální soudržnosti.

Gender

Genderová odlišnost patří mezi kulturní univerzálie. Také u Romů ve vyloučené lokalitě platí, že jsou jiné požadavky kladeny na muže a jiné na ženu. Odlišné pojetí genderu se samozřejmě promítá do obsahu výchovy chlapců a dívek (viz subkapitoly Chlapci, Dívky). Na tomto místě nás však bude zajímat výlučně hodnotící postoj ke genderu, tedy nikoliv obsah jeho role v kontextu života ve vyloučené lokalitě, ale pouze odpověď na otázku, který gender je preferovaný.

Informátoři ve svých výpovědích potvrzují, že sice obě pohlaví dětí jsou vítána, nicméně mužský potomek je klíčový. „*Chtěla bych*

65 Zajímavé je, že Alice – terénní pracovnice – ráda chválí děti ze své komunity. K jiným je rezervovanější, protože je i tolik nezná.

*dvě miminka holku a kluka. Chci prvního kluka,...“ (Gina 2010). Upřednostňování chlapce zaznívá i v obhajobě matky, které se narodily jen dcery: „Já si myslím, že holky jsou taky dobrý“ (Alice 12/2010). „Já nemusím mít kluka“ (Alice 12/2010). Postoj preferující syna do-
zajista souvisí se sebezpotvrzením rodiče, kdy teprve syn činí z otce a matky plnohodnotné rodiče. Alespoň tak lze vysvětlit dovětek mladické Giny, která chtěla mít dvě děti a z nich prvního syna. „Když budu mít první holku, tak ještě jednoho kluka“ (Gina 2010). Kdyby prvorozenou byla dcera, je Gina odhodlána kompenzovat ZTRÁTU TVÁŘE dvěma syny.*

V kapitole věnované obsahům výchovy chlapce pak najdeme doklady schematu HÝČKÁNÍ. V diskurzu žen ve vyloučené lokalitě jsou právě chlapci vysmíváni pro opičí lásku matek. Rodiče ale vědí, že chlapec přináší větší ÚCTU rodičovskému statusu, proto i OČEKÁVÁNÍM chlapce dopřejí většího sluchu.

Věkové stupně

Nerovnost v přístupu k dětem vyplývá také z věku dětí. Periodizace dětství v diskurzu ve vyloučené lokalitě není zcela transparentní, přesto lze hovořit o několika meznících, které s sebou přinášejí změnu postavení dětí a mladých lidí v komunitě, respektive změnu očekávání, která jsou s nimi spojována (Rádl 2011, s. 35 a násl.).

Malé děti jsou v diskurzu ve vyloučené lokalitě tematizovány v několika rovinách. Od rodičů se očekává MÍT malé DĚTI. Tam, kde synové a dcery odrůstají a rodiče ještě jsou v produktivním věku, komunita očekává příchod dalšího potomka – malého dítěte. Zároveň odrůstání dětí nepřináší zadostiučinění, naopak v diskurzu obyvatel vyloučené lokality je chápáno jako ztráta: „Mně to její dětství strašně utíká, bojím se, že za chvíli bude velká [o jedináčkovi – šestileté dceři]“ (Nana 2008). S malými dětmi se také dosud pojí řada věrských představ, které mohou jak zajistit plodnost mladé ženy,⁶⁶ tak ochránit

66 Například se věří, že když kojeneček na ženu „háká“, tedy když ona na něj mluví a on jí odpovídá žvatláním, bude tato žena do roka také mít dítě. Podobné účinky kontaktní magie přináší i houpání kočáru.

malé dítě.⁶⁷ Na malé děti je upírána pozornost. Rodiče péči o ně chápou jako potřebnější – OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE.⁶⁸ Proto jsou také HÝČKÁNY. Doba, do kdy je dítě chápáno jako malé, je často dána kontextem rodiny. V případě jedináčků či nejmladšího potomka se hranice, kdy je dítě chápáno jako malé, posouvá (viz subkapitola Nemladší a nejstarší dítě). S ohledem na dosažený věk se tato hranice pohybuje okolo dvou až tří let. *„To mu bylo dva tři roky, když ho od tý mamky víc převzali, takže oni ho neměli jako malýho, ale jako už odrostlýho“* (Alice 15/2010).

O věku mezi třemi až devíti, resp. desíti lety se informátoři takřka nevyjadřovali. Je to období, které ve výzkumu nebylo zvláště tematizováno. Může to znamenat, že v tomto období se nedějí žádné zvraty, že není spojeno se ZVLÁDNUTÍM DOVEDNOSTÍ, že v této fázi dětství nedochází ke konfrontačnímu konstituování norem, které by dítě mělo v rámci socializace přijmout či jejich osvojení manifestovat. Od dítěte se tedy dosud nic nevyžaduje.

Věk, v němž probíhá zásadní zvrat v životě dítěte, je devět až jedenáct let. Podle diskurzu ve vyloučené lokalitě má člověk vědět, co dělá, a BÝT ZODPOVĚDNÝ za své jednání. Informátoři se shodují, že je schopen již dohlédnout důsledků svých činů.

„Mladší sestra měla jít po třetí třídě do zvláštní školy... Tak jsem šla také na testy k psychologce. Strašně jsem se soustředila na to, abych to udělala špatně a mohla jít se sestrou do zvláštky, aby tam nebyla sama... To je moje vlastní vina, že jsem šla do zvláštky. Devíti-desetileté dítě, já jsem za to byla zodpovědná“ (Alice 11/2010).

V tomto období dítě také prokazuje, že ZVLÁDÁ DOVEDNOSTI (kompetence), které do jisté míry charakterizují jeho gender a jejichž zvládnutí a následné vykonávání představuje předstupeň dospělosti. Přičemž ZVLÁDAT DOVEDNOSTI nijak nenavazuje na schema PROCES UČENÍ. To schema v diskurzu obyvatel vyloučené lokality dokonce absentuje.

67 Také v námi sledované vyloučené lokalitě jsme zaznamenali praktiku zvočit. (Srov. Horvátová 1964)

68 V rovině sociální praxe tuto skutečnost potvrzují učitelky, které tvrdí, že pokud matka nemá mladší dítě, podílí se na přípravě žáka do školy. Po narození dalšího potomka však veškerou péči věnuje nejmladšímu (výzkum Most 2008).

U dívek je klíčová dovednost jednoznačná – je jí VAŘENÍ a uklízení. Naopak u chlapců jsme ve výzkumu nezaznamenali tak silné téma. Jediné, které by se blížilo dívčímu „vaření“, se týká seznamování se s jízdou na motorce, popřípadě sekání dřeva. „*Pak přišli kluci, viděl jsem, že maj motorku, měl jsem deset jedenáct let, chtěl jsem, ať mi to půjčít*“ (Sláva 2010). Informátoři uváděli i další v tomto věku získané kompetence, které chápali jako důležité pro svůj další život. Např. sociální pracovnice vzpomínala, že „*od čtvrté třídy jsem psala dopisy na soudy za maminku*“ (Alice 1/2008).

Indikátorem či atributem dospívání je ve vyloučené lokalitě také kouření. „*Já jsem nevěděla, že je dospělá, že někde kouří. To mi přišel říct úplně někdo jinej, ona si před tatínkem nezapálí. ... Oni si zapálí někde potají, třeba na diskotéce, nebo když jdou na procházku*“ (Růžena 2010).

Začít kouřit však nezapadá do schematu ZVLÁDAT DOVEDNOSTI, nýbrž do schematu ÚCTY, která je etablována na základě síly ustát ZTRÁTU TVÁŘE. Dítě ví, že kouřit za zády rodičů znamená dvojí problém. Jednak kouřit je v normách zakazováno (i když v praxi favorizováno), jednak NEINFORMOVANÝ RODIČ ZTRATÍ TVÁŘ. Napětí vyplývající z dvojí ZTRÁTY TVÁŘE a jeho překonání pak nutně násobí ÚCTU, které se tak dosahuje. Zapálit si cigaretu mezi devátým až jedenáctým rokem je spojeno s traumatickým zážitkem, jenž odkazuje k iniciačním rituálům, tak důležitým pro změnu sociálního statusu (Van Gennep 1998). Tímto traumatem je prožití si reakce rodičů, když se děti přiznávají, že kouří (viz subkapitola Rodičovská autorita). Ustát tuto situaci před rodičem posouvá dívku či chlapce z dětství do další fáze života nejen formálně, ale i emočně. V kontextu vyloučené lokality přiznání se ke kouření má skutečně blíž k rituálu, než k výchovné praxi. Rodiče předjímají, že dítě kouřit začne (viz citace výše), tedy reálně TVÁŘ NEZTRÁCEJÍ.

Další mezník v životě člověka ve vyloučené lokalitě situuje diskurz do období mezi třináctým, čtrnáctým až sedmnáctým rokem života. V tomto věku se člen komunity v postupných krocích, v jednotlivých sférách života stává dospělým. „*Dneska už jsou dospělí, vyjma tady ty. [Myslí asi zde přítomnou Vandu – 17 let, co půjde na střední školu.*

Zapomíná na čtrnáctiletého syna, co chodí na základní školu. Je možné, že Vandu zmiňuje kvůli nám]“ (Růžena 2009).

Svobodní dospělí kluci a holky ZVLÁDAJÍ DOVEDNOSTI a je jim postupně přiznávána ÚCTA. Nicméně obsah toho, co vede k překonání hranice dospělosti, se opět různí podle genderu. Chlapci se definitivně vyvazují z autority matky. *„Protože jim bylo třináct, čtrnáct nebo třináct a patnáct a oni ti kluci si začínali dělat, co chtěli [neposlouchali matku]“ (Alice 10/2010).* Cítí se být muži, pro které je klíčové získat vlastní finanční prostředky. Proto *„tak od dvanácti, třinácti mluví o tom, jak to bude prima, až budou brát šeky, co si za ně koupí“ (Učitelka ZPŠ 2008).* Reálně se k vlastnímu příjmu mladíci dostávají jednak v okamžiku, kdy je otec vezme s sebou na fušku, jednak v okamžiku, kdy mohou dosáhnout na sociální dávky, tedy v patnácti letech. Věk od čtrnácti let je pro mladíky spojen i s pracovní kompetencí – ZVLÁDÁNÍM mužských DOVEDNOSTÍ. V tomto věku se předpokládá, že mladík zvládá mužské práce, např. opravovat či rozebírat stroje, sekát dříví. *„[Motorky se mnou opravují] jen starší kluci tak do osmnácti, dvaceti, mladší tomu nerozuměj“ (Sláva 2010).* Mít pracovní kompetence jako každý muž podmiňuje vůbec možnost zapojit se do mužských pracovních kolektivů, které v komunitě fungují.

Dívky ve věku *svobodné dospělé holky* postupně přijímají role dospělých – ZVLÁDAJÍ ženské DOVEDNOSTI a mají za ně ZODPOVĚDNOST. Ve třinácti letech může dcera převzít všechny úkoly matky (vařit, uklízet, starat se o děti). Doplnkově se mohou objevovat odkazy na skutečnost, že mladý člověk může adekvátně participovat na dalších oblastech života dospělých. V této souvislosti romská terénní pracovnice vzpomínala, že ji matka od třinácti let brala k soudu, aby jí pomohla při soudním líčení.

Lze se ovšem domnívat, že pro získání statusu svobodného dospělého jsou důležité i tělesné změny dětí. U chlapců je důležitější nabývání fyzické zdatnosti a síly, která právě umožní ZVLÁDNOUT těžkou práci mužů. Také u dívek si jejich okolí všímá změny, kterou přináší fyzické dospívání. Dokonce o tom otevřeně hovoří. *„Týno, tobě už taky bude třináct ne? ... No to ale zatím nevypadáš, jsi docela malá. To mojí Gabře je jedenáct a vypadá možná starší“ (Alice 10/2010).*

Věk svobodného dospělého potomka si vynucuje změnu výchovných strategií. Souvisí s rozšiřováním sféry RESPEKTU rodičů K DÍTĚTI, tedy k posílení ÚCTY, jež má být mladému člověku prokázána. Na syny matka NEVZTAHUJE RUKU již jen proto, že fyzická síla chlapce bývá v převaze. Ovšem i bití dcer je nepřipustné, protože je pro ně nedůstojné. „*To nás mamka vychovávala, že říkala, už je vám třináct, čtrnáct, to je ostuda vás zmlátit*“ (Alice 12/2010). Přesto věk svobodných dospělých potomků ještě není věkem dospělých, kdy je nepřipustné dotknout se ÚCTY druhého. Rodiče vystavují své děti – dcery – ZTRÁTĚ TVÁŘE, když chtějí korigovat jejich chování a přimět je tak k adekvátním rozhodnutím. Matka může na veřejnosti svobodnou dospělou dceru ztrapnit (viz subkapitola Bití), což by vdané ženě neudělala.

Posledním krokem do dospělosti je těhotenství dívky. „*Já jsem chodila do praktický do Bety, pak jsem měla přítele. Otěhotněla jsem v patnácti, v šestnácti jsem měla Glorii*“ (Sára 1/2009). Těhotenství partnerky vtahuje do dospělosti i mladíka, protože s sebou nese MÍT DĚTI, vytvoření vlastní společné domácnosti a symbolické osamostatnění od orientační rodiny. Nicméně i páry, které nečekají dítě, práh dospělosti překračují tím, že jim je v bytě některých z rodičů přidělen pokoj, aby si mladí zavedli svou domácnost. Dospělost je tedy do jisté míry závislá na aktivitě a rozhodnutí mladých lidí.

Přiznání těhotenství dívky, resp. prosba o možnost bydlet v bytě rodičů, pak opět plní, podobně jako kouření, funkci traumatického zážitku, funkci iniciačního momentu přechodu k vyššímu sociálnímu statusu. Opět vstupují do hry schemata INFORMOVANÉHO RODIČE, ZTRÁTY TVÁŘE dítěte a rodiče a znovu nastolení ÚCTY ve vyšším gardu. Tento práh je společný jak pro dívky, tak pro chlapce.

Dospělost zároveň znamená přestat chodit do školy (viz subkapitola Linearita života a škola). ŠKOLA JE JEN PRO DĚTI. S tím, že by dospělý studoval, se nepočítá. „*Takže dneska může studovat do kolyka let? ... Takže maminka může mít třeba pět dětí a může studovat?... tak jako například dcera je teď bez zaměstnání, je na úřadu práce, tak se třeba rozhodne, nebo bude mít zájem nebo chuť studovat někam další školu, by mohla?*“ (Růžena 2009).

Posledním mezníkem je věk osmnácti let, který legislativa ČR stanovuje jako hranici plnoletosti. Informátoři zmiňovali tento věk výhradně v souvislosti s chlapci, protože jen oni hledají zdroj příjmu na trhu práce, zatímco mladé ženy přecházejí ze školy přímo na mateřskou. Plnoletost informátoři vnímali jako limitu majority, které je třeba se přizpůsobit při hledání zaměstnání. Je to dáno tím, že firmy zaměstnávají pracovníky až od osmnácti let. V logice diskurzu ve vyloučené lokalitě legislativa brání mladým mužům se stát skutečnými muži. *„Tak nakonec nic nezbyde počkat do osmnácti a pak se jít zaměstnat, protože teď ho nikdo nezaměstná“* (Matka Arnolda 2009).

Podstatou dospělosti je získání přístupu ke zdrojům (získání vlastních prostředků), založení rodiny a fyzické osamostatnění, odchod od rodičů. Založení zcela nezávislé domácnosti však přichází později. Završení individualizace jedince spočívá v etablování nezávislé autority – ÚCTY, kterou lze uplatňovat vůči svým dětem, partnerovi, ale také sociálnímu a fyzickému prostoru. Sny o budoucnosti mladých Romů se proto netýkají tolik rodiny, protože ta přichází zaručeně, ale toho mít svoje. *„Až budu dospělá – chci se vyučit, být v práci, mít svoje všechno, svoje bydlení“* (Roxana 2010).

Diskurz ve vyloučené lokalitě periodizuje dětství u Romů do čtyř věkových stupňů (malé děti, děti, dívky a chlapci, svobodní dospělí kluci a holky). Doba přechodu z jednoho stupně do druhého není většínou přesně spjata s dosaženým věkem, ale odpovídá psychosociální kompetenci jedince. U Romů je pak jednoznačně vázána na zvládnutí pracovních návyků (a to jak ve smyslu dovednosti, tak ve smyslu fyzické zdatnosti) a na zahájení sexuálního života. Mezníky spojené s přechodem do dalšího věkového stupně obsahují prvky iniciačních rituálů. Jedinci prožívají traumata ponížení (ZTRÁTU TVÁŘE) před dospělými (přiznání kouření, těhotenství), aby dosáhli ÚCTY. Uvědomování si přechodů pak podporuje schema LINEARITY ŽIVOTA, které odkazuje jednoznačně na dosahování dílčích cílů v procesu socializace jedince a problematizuje „návraty“ k činnostem, které měly být již opuštěny (viz dále subkapitola Linearita života).

Přechody do vyšších věkových stupňů rozlišují trajektorii dívek a chlapců. Z hlediska obsahu dívky musí dříve prokazovat ZVLÁDNUTÉ DOVEDNOSTI než chlapci a je na ně kladena vyšší míra přímé ZODPOVĚDNOSTI. Je to spojeno i s tím, že dívkám jsou jejich kompetence připisány jednoznačně a jsou vázány na domácnost, která nepřekračuje horizont komunity. Naopak chlapcům uplatnit jejich ZVLÁDNUTÉ DOVEDNOSTI není garantováno. Zde závisí více na komunikaci s vnějším světem, na jeho ocenění. Možnosti se rychle měnit a učit muže hledat a vyčkávat. ZODPOVĚDNOST muže spočívá v jiných strategiích, než v pouhém výkonu ZVLÁDNUTÉ DOVEDNOSTI. Proto lze mezi trajektorií dívek a chlapců vidět rozdíl v míře jejich linearity. Přechody do vyšších věkových stupňů u dívek na sebe navazují, jsou z hlediska obsahu konzistentní. Naopak trajektorii chlapců komplikuje náročnost kompetence i legislativní rámec realizování mužské práce. Škola jako instituce, která by chlapcům pomohla získat know-how a zadržela je v nedospělém věku, není doceněna.

Nejstarší a nejmladší dítě

Rozdíly mezi dětmi jsou dány také pořadím, v jakém se narodily. Přičemž velké věkové rozdíly mezi sourozenci nejsou normou. Pro postavení dětí v rodině pak jako zásadní vystupuje pozice nejstaršího a nejmladšího.

Nejstarší ze sourozenců má výlučné postavení. Tuto pozici zaujímá jak vůči mladším sourozencům, tak i ve vztahu k rodičům. Zejména matka na nejstaršího deleguje řadu úkolů, které by jinak příslušely jí, popřípadě otci. Činí ho ZODPOVĚDNÝM. Povinnosti nejstaršího jsou genderově podmíněné. Nejstarší chlapec má za úkol zejména ochránit mladší sourozence od všech nebezpečí, která jim hrozí (poškození zdraví, ztráta úcty). „*Chci prvního kluka, aby mohl hlídat holku*“ (Gina 2010). Naopak nejstarší dívky přebírají část zodpovědnosti za chod domácnosti a péči o sourozence. „*Maminka se na mne mohla spolehnout. Já jsem rozdělila úkoly a taky dohlídla, aby to bylo všechno hotový*“ (Alice 9/2009). „*Já jako nejstarší z těch sourozenců, jsem se musela starat o sourozenci... My jsme od sebe do dvou let. To jsem si musela hlídat bráčku, jednoho, druhýho.... Vždycky jsem je po-*

sbírala, spočítala, jo jste tady kluci a šli jsme domů. ...Prostě já jsem byla nejstarší, já jsem to musela všechno, chytit bráčku do ruky, jeho tašku, mojí tašku na záda a tak“ (Růžena 2009).

Být nejstarší ze sourozenců neznamena pouze dostávat a plnit úkoly rodičů, ale také představuje i moc nad mladšími bratry a sestrami, z níž plyne ÚCTA. Povinnost dohlížet na mladší sourozence se stává jejich očekávanou charakteristikou. „*Gabra, jak je ta nejstarší, tak chce tu mladší řídit, říká jí, co může a nemůže, pořád na ni dohlíží“ (Alice 11/2010).* Přičemž tento model sourozeneckých vztahů, respektive očekávání, že bude nejstarší dohlížet a pomáhat mladším sourozencům, zůstává aktivní po celý život.

Naopak nejmladšímu, tedy poslednímu narozenému potomku je vyhrazeno postavení HÝČKANÉHO benjamína.

Otec Arnolda: „*Já jsem z devíti kluků a tři holky, já jsem byl asi z rodiny nejhorší?“*

ML: „*A proč?“*

Matka Arnolda: „*Protože byl hýčkanej.“*

DB: „*Jste byl nejmladší?“*

Matka Arnolda: „*Nejmladší“ (Arnoldovi 2009).*

HÝČKÁNÍ je dáno tím, že po nejmladším nenásleduje žádné další malé dítě, které by si vynutilo větší pozornost. Žádné další dítě v pořadí z něj nesnímá pozici opečovávaného. Rodiče, kteří zažívají svůj status právě skrze starost o malé děti, vůči nimž se nejlépe naplňuje schema RODIČE DOBRODĚJCE, jdou rozmazlování benjamínka vstříc. *Když Kamila mluvila o jedenáctiletém synovi – nejmladším z jejich dětí, pořád říkala: „Můj Martínek...“ Ostatní děti pojmenovávala pouze křestními jmény v běžném tvaru (Kamila 2008, TP).*

Postavení nejmladšího registrují i ostatní sourozenci a v řeči jeho pozici přijímají. „*[Bála jsem se,] že já to schytám, on nejmladší, já starší, že on je pomazlenej“ (Gina 2010).* Přesto i oni touží po HÝČKÁNÍ. „*[Matka mě nechť zranila.] Omluvila se mi a celý týden se o mě starala, takhle kdyby to bylo pořád“ (Gina 2010).*

Oblíbenci

Diskurz ve vyloučené lokalitě primárně vymezuje status dítěte na základě genderu, data narození a pořadí. To jsou východiska, která tvoří základ pozice jedince v komunitě po celý jeho život. Jedním z dalších akceptovaných znaků, které ovlivňují pozici dítěte, je míra pigmentace (srov. též Hajska, Poduška 2003, s. 84; Rovenská 2010, s. 43). „*K domácím pracem maminka víc vedla Sáru. Maminka si myslela, že když jsem světlejší, takže ani vařit nepotřebuju umět*“ (Alice 1/2008).

Skutečnost, že v rámci diskurzu ve vyloučené lokalitě je udržována představa o nerovnosti mezi dětmi, potvrzuje koncept oblíbenců. Dospělý si může zvolit své oblíbence, a to bez ohledu na jejich výchozí askriptivní status. Oblíbenci jsou při tom otevřeně HÝČKÁNI a vynášení nad ostatní děti. Obdiv k nim musí ustát jak dospělý, tak zejména dítě. Takto například chválila sedmnáctiletá bezdětná Gina své dva synovce, syny muže s nejvyšší autoritou v komunitě. Nejednalo se při tom o její jediné synovce. Nezdráhala se je vyvyšovat před jinými, staršími ženami, které měly děti srovnatelného věku. „*Maj dvě nádherný děti. Já si dovolim říct, žádný jiný děti se mi tady nelíbí*“ (Gina 2010).

S protěžováním oblíbenců lze jít ovšem ještě dále. Nerovnost nemusí být jen verbalizovaná, ale může být i materializovaná. Takto si pan Oliva oblíbil malou, rok a půl starou Elu, dceru Evy ženy s nejvyšší autoritou v lokalitě Ný.

Přijel pan Oliva a volá na Elu: „Eli, mám nanuka... Já mám jenom Elu. Jenom Ela je moje.“

Houf dětí kouká a Ela jediná dostává od pětapadesátiletého souseda zmrzlinu.

Magda: „Já jsem taky Ela.“

Eva k nám: „Ona je zvyklá, že když už přijede, tak něco dostane.“ (Eva TP 2/2010)

Chování dospělého muže je v souladu se schematem NAPLNIT OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE. Naše klíčová informátorka tuto událost dodatečně objasnila. „*On si ji takto oblíbil a záměrně to říká. Kdyby říkal: Já mám rád všechny děti, tak by musel koupit všem. ... tak tuhle holčičku má nejraději, tak ji takhle sponzoruje*“ (Alice 15/2010). Moh-

la ještě doplnit, že to dělá proto, že všechny jeho děti odrostly a také vnuci již nejsou ve věku malých dětí, nehledě na skutečnost, že žijí mimo jeho lokalitu.

Příběh pana Olivy a malé Ely v sobě skrývá dva významy. První se týká Ely, druhý pana Olivy. Přestože Ela není ani chlapcem ani nejmladším dítětem v rodině a mohou jí v lokalitě konkurovat jiné malé děti s dlouhými světlými vlasy, stala se ona jediná miláčkem bohů. Jí HÝČKAJÍ dospěli více než druhé. Popřela normy, podle nichž je stanovována sociální pozice konkrétního dítěte a tedy i delegována ÚCTA. S trochou nadsázky lze říci, že si získaný status *mazlíka* užívá nejen ona, ale také dospělý pan Oliva. Zde totiž vstupují do hry omezené finanční prostředky na straně jedné a touha po blahobytu na straně druhé. Pro pana Olivu, který chce demonstrovat svoji velkorysost, je volba jediného oblíbence cestou jak zažít pocity granda. Tento postoj souvisí s jiným schematem ve vyloučené lokalitě, které bezprostředně nevstupuje do otázky výchovy v rodině. Schema TADY A TEĎ umožňuje lidem v sociálním vyloučení (stigmatizovaným) alespoň ve dny, kdy se berou dávky, dopřát si něco málo z toho, co mají rádi a co připomíná blahobyt. „*Po dávkách nosí na svačinu coca-colu a chipsy, pak jim máma dá jen tlustě uříznutej chleba, a pak taky nic, když se blíží výplatní dni*“ (Učitelka ZPŠ TP 1/2008).

S oblíbenými dětmi je to tedy stejné jako se dny. Protože nelze mít všechny šťastné a blahobytné, přijme se schema, které alespoň někdy či někomu zprostředkuje lesk pravého života, které přinese zádostiučinění. Pravý život nepřichází jako odměna za určitou aktivitu, za určité chování. Točí se v osudí štěstěny a všichni věří, že se otevře právě jim – schema FATALISMU.

Interpretce příběhu pana Olivy a Ely, stejně jako adorace Giny jejich synovců by sice ovšem mohla vnést do hry další askriptivní status – rodinná východiska dětí. Popřela by se tak teorie o roli fatalismu při dosahování pravého života. Skutečnost, že rodiče Ely a synovců se těší společenskému uznání v komunitě a lokalitě, takový závěr rozhodně podporují. Nicméně klíčová informátorka s tímto pohledem nesohlasila.

Žárlivost

V početných rodinách, kde sourozenci bojují o přízeň rodičů, děti ŽÁRLÍ. Myslí si, že jejich sestry či bratři mají více lásky než ony samy. Střeží své pozice a na základě nejrůznějších indicií podezřívají rodiče z nespravedlnosti, či přesněji z HÝČKÁNÍ jiného sourozence. Děti žárlí a jsou zároveň objektem žárlivosti.

„Jednou to na mne Sára vytáhla, že jsem dostala hrozně drahý boty. ...Já jsem nevěděla, že na mně Sára žárlí“ (Alice 15/2010). „Sára vařila, vzpomínám si, jak ji maminka i před ostatními chválila, jak dobře v deseti letech uvařila. Tenkrát jsem to Sáře záviděla“ (Alice 1/2008).

Tyto pocity mohou vést k rivalitě mezi sourozenci. Je otázka, zda ve vyloučené lokalitě schema ŽÁRLIVOSTI pramení z podstaty mnohodětných rodin či z kultury chudoby (Lewis 2006). V každém případě ve vyloučené lokalitě se každé dítě snaží hlídat si pozornost rodičů, resp. matky, nepřipustit, aby bylo vyloučeno z komunikace s ní. *„Když je početnější rodina a maminka se učí s jedním dítětem, tak už jen pro tu pozornost přijdou další. U nás to tak je, že poslouchaj, i když je to moc nezajímá“ (Alice 3/2009).*

ŽÁRLIVOST na druhého může samozřejmě přerůst i v negativní emoci či čin. To však není žádoucí. V rámci schematu se částečně upevňuje postoj akceptovat nerovnost, nepodlehnout žárlivosti. *„No žárlěj, ale jí se nesmí nikdy nic stát. Protože někdy je žárlivost taková, že se jde a ublíží. Tak to jí nesmí ublížit. Protože Ela je mazlík“ (Alice 15/2010).* (Viz též citace Giny v kap. Oblíbenci.)

Schema nutí členy vyloučené lokality zvládnout svoji ŽÁRLIVOST. Uniknout ze žárlivosti musí každý sám. Rodiče a dospělí nemají k dispozici normy a strategie, kterým by dětem od konkurenčních pocitů pomohly. Nemanifestují rovný přístup k dětem, nepředkládají ideu nezávislé spravedlnosti, nevytvářejí situace vzájemné participace, spravedlivého dělení. Naopak vztahy mezi dětmi jsou vztahy asymetrických závazků, odpovídající hierarchii komunity. Jediný způsob, jak rodiče mohou dětem vyrovnat jejich zklamání, je výše uváděné NAPLNĚVAT OČEKÁVÁNÍ DÍTĚTE. Zde je soupeření s rivalem ovšem opět na straně dítěte, které musí dát najevo, že o lásku, pozornost,

popřípadě věc stojí a usiluje. Ve své podstatě i tato strategie může stupňovat nerovnost mezi dětmi a zpětně vyvolávat ŽÁRLIVOST.

Ve vyloučené lokalitě existuje i schema SOLIDARITY mezi sourozenci, resp. vrstevníky. Etabluje se ovšem nikoliv na pocitu rovných práv,⁶⁹ ale na principu zažívané křivdy, nekomfortu a nespravedlnosti. „Víc dětí, když trpí, tak jsou solidární“ (Alice 10/2010). (Schema SOLIDARITY viz též subkapitola Opravdový život.)

* * *

V diskurzu ve vyloučené lokalitě je obsažen princip nerovnosti mezi dětmi. Socializace dětí směřuje k její akceptaci. Upevňuje se obraz hierarchizované společnosti, kde platí pravidla askriptivního statusu (Jakoubek 2004a), tedy ve své podstatě statusu, který nelze změnit. Děti mají již na začátku života pochopit systém askriptivních statusů a podřídit mu své chování. Proto např. svobodní dospělí kluci a holky nemají problém přesvědčit VZTÁHNUTÍM RUKY mladší dítě o své fyzické převaze v případě, že se chová neadekvátně.

V rámci diskurzu týkající se výchovy ve vyloučené lokalitě se tedy ustanovuje, že nerovnost je zákonitá stejně jako pozice jedince ve společnosti, kterou nelze než přijmout. Tedy děti si svůj status přenesou i do dospělosti. „[Maminka střídala partnera, což bylo špatně ale] ona byla druhá nejstarší mezi sourozenci, tak ji brali, měla tu autoritu“ (Alice 11/2010).

Nerovnost je ustanovována skrze schemata ZVLÁDNUTÉ DOVEDNOSTI a ZODPOVĚDNOSTI na straně jedné a HÝČKÁNÍ na straně druhé. Zatímco první jmenovaná schemata přinášejí ÚCTU, HÝČKÁNÍ nutí zvládnout ŽÁRLIVOST. ÚCTA sice vyplývá ze zákonitosti věkových stupňů a prvorozeného v rodině, lze ji ovšem z pohledu jedince vidět jako důsledek jeho vlastní aktivity stvrzené okolím. Za ní může být pochválen i DRBÁN. Stratifikace podle gendru, benjaminka a oblíbenice je více odvozena od postoje okolí, schematu ÚCTY, kterou si prostřednictvím starosti o malé dítě/chlapce připisují dospělí. HÝČKÁNÍ tedy předpokládá aktivitu druhých se vším všudy. Pozici a pri-

69 V diskurzu ve vyloučené lokalitě není přítomno schéma ROVNÝCH PRÁV.

vilegia jedinec získává bez vlastního přičinění. Naopak ti druzí musí dle schematu situaci přijmout a kultivovat svůj vztah k hýčkanému. Jedinou cestou, jak nepodlehnout ŽÁRLIVOSTI, je smířit se se situací, nebo své smíření deklarovat.

Způsob, jak se postavit nerovnosti, je proto více introvertní a pasivní. Schemata nabízejí na jedné straně skrývanou ŽÁRLIVOST (možná nenávisť) a na druhé straně víru ve FATALISMUS. Posiluje se tedy představa, že zvrátit či přesněji zlepšit postavení jedince může spíše osud či jiná vyšší moc, která pozvedne jedince mimo zaběhnutý řád. Vlastní iniciativě se zde takřka žádný sociálně mobilní potenciál nepřipisuje.

Vazby mezi sourozenci a vrstevníky vznikají na principu vzájemných závazků, které však nejsou symetrické. Jediný symetrický vztah, který podle diskurzu ve vyloučené lokalitě posiluje vzájemné vazby, je společně sdílená ostrakizace a utrpení.⁷⁰ Se schematem SOLIDARITY souvisí schema NEDŮVĚRY K OKOLÍ (viz níže).

Shrnutí

Výchova dětí je primárně otázkou vztahů mezi vychovatelem a vychovaným. V diskurzu ve vyloučené lokalitě tyto vztahy vycházejí ze schemat, že MÍT DĚTI a starat se o ně (být DOBRODĚJCEM) přináší ÚCTU. Děti jsou ze strany dospělých RESPEKTOVÁNY. Daný postoj se projevuje jednak v NAPLŇOVÁNÍ jejich OČEKÁVÁNÍ, jednak v absenci výchovného tlaku, neboť se předpokládá, že osobnost dítěte je daná. Zároveň platí princip sociální nerovnosti mezi dětmi, který ovlivňuje přístup vychovatelů k nim. Zakládá se tak vědomí sociální stratifikace, již nelze než přijmout.

70 Schéma SOLIDARITY je budováno v dětství, ale má svůj význam v dospělosti. Koncept, že soudržnost je především odpovědí na problémy, je Romy sdílen i jinde. Potvrzuje to např. výpověď mladé romské ženy z Prahy. „*Ta jedna rodina, ty ještě drží ty zvyky, ty dokážou držet pohromadě, když je neštěstí. To ta druhá, ta stojí za prd.*“

Obsahy a strategie výchovy uvnitř komunity

Diskurz o výchově ve vyloučené lokalitě nelze sledovat jen v rovině vztahů. Je zajímavé zaměřit se i na otázku obsahu. Co všechno by na základě výpovědi informátorů mělo v dětství proběhnout, v jakých směrech by děti a mladí lidé měli získávat své kompetence, bude tématem této kapitoly.

Rezignujeme pro přehlednost kapitálkami odkazovat na většinu schemat analyzujících vztahy a zaměříme se na schemata identifikující obsahy výchovy. V rámci rozhovorů dominovalo několik obsahových schemat, která jsou při výchově ve vyloučené lokalitě klíčová, která formují mladého člověka a vytvářejí platformu pro uvažování o sobě a svém místě ve společnosti. Jim se také budeme věnovat, zatímco další opomineme. Obsahy ve výchově na sebe váží i specifické strategie uplatněné při jejich předávání a naplnění. V rámci této kapitoly se pokusíme věnovat i jim.

Genderově indiferentní obsahy

Strach

V diskurzu obyvatel sledovaných vyloučených lokalit se v souvislosti s výchovou a péčí o děti objevovala opakovaně verbalizace obav o děti.

Sára: *„Já jsem schopná si najít práci, našla jsem si práci v kabeľovně, a pokud jsem dělala noční, byla jsem v klidu, když jsem dělala ranní, bylo to fajn. Jak jsem dělala od dvou do deseti ... žádná norma nic... Myšlenkama doma.“*

DB: *„Na co jste myslela?“*

Sára: *„No na děti, jestli se jim nic nestane, jestli je manžel hlídá. Takový různý blbosti mě napadaj, jestli někam nevedejdou, jestli budou doma tady před barákem, ... pořád na ně myslím, nejsem schopná nechat děti jen tak“ (Sára 1/2009).*

Strach pak vystupoval ve dvou schemech: strach z okolí a strach o zdraví a život. První kontext strachu souvisí se schematem NEDŮ-

VĚRA K OKOLÍ. Romové ve svých promluvách potvrzují, že prostor mimo vyloučené lokality chápou jako nebezpečný.

DB: „*No když je rodiče nemůžou dovést, kdyby jely samy autobusem?*“

Sára: „*My bysme samotný děti nepustili, my to máme jinak*“ (Sára 3/2010).

ML: „*A co Vám tak máma říkala, když jste šla do té školy?*“

Viola: „*Vždycky, když jedu na intr, tak mi máma říká: Nezlob tam, nezabij se tam*“ (Viola 2009).

Také lidé, kteří přicházejí z vnějšího prostoru, jsou nedůvěryhodní. Rodiče, resp. matky mají strach z lidí, které neznají. Podezřívají je z nekalých úmyslů, myslí si, že chtějí ublížit jejich dětem. „*Mám strach z prostředí, z lidí, že jí ublíží...*“ (Nana 2008). „*Po porodu jsem měla tak divný představy, že tady přijede auto nebo něco a Elu vezme a já už jí nikdy neuvidím, pořád jsem jí hlídala*“ (Eva 2/2010).

Schema NEDŮVĚRY K OKOLÍ se reprodukuje i v poměrně humor-
ných historkách, které potvrzují sdílené postoje. Takto jedna z oby-
vatelek Delty „*volala policii, že černý auto bude unášet děti; auto nej-
dřív objelo kolem paneláků; pak se pán moc dlouho díval na našeho
Pavlíka; asi tříletý chlapec byl nahatý a pán se na něj divně díval; na-
konec se ukázalo, že řidič přivezl oficiální návštěvu z jedné neziskovky
a jen čekal na konec jednání*“ (Alice TP 11/2010).

Rodiče na jednu stranu tedy mají obavy z cizího a neznámého prostoru. Svět mimo komunitu je plný úchylů, pedofilů a homose-
xuálů, daleko méně je v něm rasistů (ti jsou jen ve škole). Na druhou stranu zejména matky mají pocit, že děti tento jejich strach nesdíle-
jí: „*A ona se při tom lidí nebojí*“ (Nana 2008). Je tedy potřeba rozvíjet diskurz strachu, aby se dítě naučilo NEDŮVĚŘOVAT OKOLÍ a předjí-
malo potencionální nebezpečí, která rodiče zneklidňují.

Samy děti, ale přímo strach z cizích lidí ve své řeči nerozvíjejí. Přesto se schema objevuje v rovině překonání sama sebe a vykročení mimo hranice komunity, např. v souvislosti s přestupem na jiný typ školy (viz subkapitola Důvěra v socializaci v rámci vzdělávacího sys-
tému majority).

Děti a mladí Romové se ovšem s rodiči, resp. opět matkami, shodují na druhém kontextu strachu. Schema OHROŽENÍ ŽIVOTA odkazuje na zkušenost s vážnými úrazy. Tento strach znamená pro rodiče obavy před nebezpečím, které může nastat, zatímco mládež ho promýšlí spíše jako adrenalinový sport (viz subkapitola Hazard se životem).

DB: „*Je něco, čeho se bojíš?*“

Sláva: „*No bojím se skoku do vody. Tam je ten vysokoje most a tam skácou. Ale to nevíš, co tam dole je. Že si rozbiješ hlavu...*“ (Sláva 2010).

V diskurzu rodičů vystupuje schema OHROŽENÍ ŽIVOTA, podobně jako představy o NEDŮVĚRYHODNÉM, nebezpečném OKOLÍ, ve smyslu nutné prevence. Matky rozvíjejí úvahy, jak zabezpečit provoz péče o děti, aby eliminovaly poškození zdraví či dokonce smrt. „*Jsem ráda, že máme pře oknem do ložnice tu stříšku. Nemusím se bát, že když je Antonie sama v pokoji, že vypadne ven*“ (Nana 2008).

Matky mluví ovšem také o vlastní zkušenosti, kdy jejich děti se dostaly do nějakých zdravotních potíží. Téma smrti a její odvrácení reflektovaly mnohé ženy. „*Byl to těžký porod, 23 hodin jsem byla na sále. Obě jsme mohly umřít*“ (Nana 2008). „*Po tom, co ho přešel vlak, měl hlavu celou rozbitou. Mysleli jsme si, že to nepřežije. Tři roky se léčil, každý týden jsme jezdili na rehabilitace...*“ (Kamila 2008). „*Lisa má poleptanej žaludek, jezdíme do Plzně na kontroly... Vypila ve dvou letech Savo. Řekli nám, že máme počítat s nejhörším*“ (Eva 1/2009).

Nejen konfrontace diskurzu se skutečností, ale také diskurz samotný posiluje představu, že lze stav OHROŽENÍ ŽIVOTA zvrátit. Posiluje se schema, které ujišťuje členy kultury, že lze život zachránit. Chlapci a mladí muži proto méně problematizují atraktivitu hazardu se životem. S trochou nadsázky by se dalo říci, že zde funguje schema počítačové hry střílečky nebo adventury, kdy zdecimovaný hrdina re-vitalizován znovu vstupuje do hry.

Otázkou je, jaké strategie rodiče užívají, aby eliminovali možné ohrožení života? Diskurz prostupuje jistá ambivalentnost. Ukazuje se, že přístup rodičů souvisí s pojetím dítěte v romské kultuře. Tedy na jedné straně je úkolem rodičů STARAT SE, resp. zajistit jim ochranu (RODIČ DOBRODĚJCE). Proto také hodně hovoří o péči, kterou dětem

věnují po úrazu. Ve své podstatě daný postoj ovšem odkrývá jiné schema: ŘEŠENÍ PROBLÉMU AŽ NASTANE. Na druhé straně v diskurzu zní jistý FATALISMUS vyplývající ze schematu MÍT KLID, který je odvrácenou stranou bezmoci (zejména ve vztahu ke starším dětem). Strategie, že rodiče dětem raději VĚŘÍ (viz níže), než by DOHLÍŽELI A TRESTALI (schema strategie majority – Foucault 2000), to potvrzuje.

Bití

Právo fyzicky trestat děti je v diskurzu ve vyloučené lokalitě delegováno výhradně rodičům. Překročení této normy se zapovídá. Informátoři ho opakovaně popisují jako konflikt, kdy si jiný vychovatel (učitel i člen komunity) nesmí dovolit VZTÁHNOUT RUKU na cizí dítě. „*Já jí také nebiju děti*“ (Olina 2011). „*On není moje máma nebo táta, aby na mě vztahoval ruku*“ (Eva 1/2009).

Schema VZTÁHNOUT RUKU je primárně vztahové, protože vyjadřuje vazbu rodiče a dítěte a distanci vůči druhým. Má ale také rovinu obsahovou a rovinu výchovné strategie. Po stránce transmise obsahu schema VZTÁHNOUT na někoho RUKU potvrzuje převahu v rámci jakéhokoliv vztahu a nabízí se jako nástroj sociálního vyjednávání – viz níže schema NEDOVOLIT SI. Např. obraty „já tě zbiju“ a podob. matky používají v situaci, kdy se něco z významňuje, prosazuje, k něčemu zaujímá postoj. Podle nich pak tyto formulace používají i jejich děti. „*Jestli tě nebudou hlídat, tak já je zbiju. [Něžná řeč k osmnáctiměsíčnímu synovi, kterého musela matka na chvíli svěřit tetám]*“ (Olina 2011). (Ke schematu NEDOVOLIT SI dále viz subkapitola Ať si nedovoluje).

V rovině výchovných strategií je vhodnější použít označení BITÍ. BITÍ je do jisté míry překvapivě genderově podmíněné. Jsou to především dcery, které přiznávají, že dostaly v životě od rodičů výprask. Chlapci, kteří také bývají v nižším věku bití,⁷¹ fyzické tresty nezmiňovali. A ani matky a otcové příliš toto téma výchovy nerozvíjeli. Vysvětlení, proč o bití chlapci a rodiče spíše nehovořili, souvisí s ÚCTOU. Dostat výprask nebo potrestat výpraskem dítě snižuje důstojnost jak viníka, tak „exekutora“. Dospělí a chlapci, jimž kultura ve vyloučené

71 Informátoři o bití chlapců vždy mluvili v negaci: *V tomto věku už kluky nebila. Nikdo nepřiznal situaci, kdy by byl chlapec fyzicky trestán.*

lokalitě deleguje větší míru úcty, se tedy danému tématu s ohledem na kontext rozhovoru vyhýbali.

Být fyzicky potrestán od otce se liší od významu, které se připisuje „zmlácení“ matkou. Bití otců či strach z toho, že by dívky mohly být takto potrestány, přichází při vážném porušení norem. „*Já jsem si zapálila v osmnácti a ještě mě táta zbil. No. Eště mi dal facky*“ (Růžena 2009). „*[Prostříhla jsem Rudovi oční víčko.] Já, co mám dělat, vzala jsem deku. Slzy dopředu, že mě máma zabije, ne že on... Pak najednou přišel Lukáš, to jsem se bála ještě víc*“ (Gina 2010).

Naopak BITÍ od matek vyplývá z každodenního provozu v rodině. „*Máma nás hodně bila*“ (Gina 2010). Má dvě podoby. Buď jsou to facky. „*Sisi dostala takovou facku od mámy. Byla strašně naštvaná, že to Sisi pořád nejde, že ty kroky kazí*“ (Mike 2009). Nebo matky přerážejí o záda svých dětí tyče. „*Já automaticky pod postel, ona mě vytáhla za nohu, vzala mě přes záda*“ (Gina 2010). „*Máma vzala na mě koště, přerazila o mě to koště*“ (Gina 2010). „*My jsme tenkrát dostávali strašný výprask od mámy, koště o nás přerazila, ale očividně to bylo málo*“ (Alice 10/2010).

BITÍ od matek přitom nefunguje pouze jako forma fyzického trestu. Obsahuje v sobě i vztahovou a emoční rovinu. Všichni, kteří popisovali scény, jak matka bila dceru, zdůrazňovali, že se jednalo o emočně vypjatou situaci, o eskalaci problému, kdy fyzický trest uvolnil napětí mezi aktéry. Zároveň nikdo nezpochybňoval legitimitu tohoto výchovného kroku. Podle diskurzu má BITÍ ve výchově své místo.

Ve věku dospívajících a dospělých svobodných dcer a synů však přestávají matky používat BITÍ jako výchovný prostředek. Namísto něho přichází jiné strategie, jako zákazy, křik, psychické vydírání a zahanbení před komunitou.

„*Teď ale jedenáctiletou Gabru mlátit, to radši křičím. To nás mamka vychovávala, že říkala, už je vám třináct, čtrnáct, to je ostuda vás zmlátit. Spíš používala psychickéj teror. Nepouštěla, zakazovala. Vyčítala, vy mi chcete ublížit. A takový. Až já tady nebudu, ty budeš litovat, to už tady nebudu. Se směju, když tady teď není. Si pamatuju, jak jí to říkala babička. To jsme se pak styděly. Nebo nám úmyslně vy-*

nadala před nějakou tetou, aby to věděl zbytek rodiny. To bylo hrozný“ (Alice 10/2010).

Důvod, proč rodiče nechtějí děti BÍT, resp. VZTÁHNOUT na něj RUKU, může být i fyzická převaha svobodných dospělých holek a kluků, resp. vyrovnání fyzických sil rodič – potomek. Protiútok dítěte by mohl ohrozit schema ÚCTY. „*No jednou i s učitelem [jsem se prala], chtěl mě přetáhnout mapou, tak jsem mu to vrátila“ (Eva 1/2009). „U těch starších, to už je risk u těch tělesnejch trestů, že Vám to vrátěj. To je pomalu na tom druhym stupni rizikový zaměstnání“ (Alice 6/2009).*

Emoce

Úvahy o tom, že součástí socializace dítěte ve vyloučené lokalitě, v romské rodině je uvědomování si významu EMOCÍ, se vynořily až v samém závěru psaní textu. Prosadily se na základě holistického promyšlení situace výchovy u Romů v pozici sociálně vyloučených. Zásadně je však ovlivnila četba kapitoly Markéty Levínské o komunikaci ve škole, kde autorka jako jedno z klíčových schemat identifikovala AFEKTY (viz níže kapitola Funkce kulturních modelů ve vzdělávání).

V diskurzu obyvatel vyloučené lokality se objevovaly odkazy na emoce, na situace, jejichž význam kromě kauzality událostí obsahovaly i popisy prožitků. Resp. právě prožitky byly v diskurzu relevantní pro vysvětlování příčin a důsledků. „*A jak na mě křičela [starší spolužačka], tak se tím svým křikem začala vytáčet, až mě pak musela uhodit. Pak už toho nechala a odešla“ (Alice 15/2010).*

Prožívání EMOCÍ není záležitostí intimity individua. Naopak zejména vypjaté emoce musí být komunikovány, respektive v rámci komunikace zrealizovány. Dát vědět o svém psychickém pohnutí tedy patří k normám, které se očekávají. Nikdo se za své emoce nestydí. *Gina např. líčila, jak se s kamarádkou dívaly na romantický film a celý ho probřečely. Pak přizvaly i kamaráda. „Normálně, vzalo ho to, brečel jako malý dítě“ (Gina TP 2010).*

Ventilace emocí je podle výpovědi klíčové informatorky i způsobem jak řešit společenské napětí. „*To se nedá říct sestře, já už nemůžu živit tebe a tvou rodinu, mohli byste se odstěhovat? Tak se počká na*

nějakou příležitost. Trochu se napijou a pak jako v tom si to všechno vyřikaj. Rodina sestry se urazí a odjedou“ (Alice 1/2008).

Zároveň ovšem z diskurzu vyplývá, že existují situace a kontexty, kdy je třeba emoce udržet „na uzdě“. Apel neprojevit emoce v plné míře a v adekvátní reakci se objevuje v souvislosti CTÍT RODIČE. Viz úryvek z již citované výpovědi Giny „...*nechtěla jsem se rozčítit, abych jí nezabila. Já jsem měla touhu jí taky něco udělat... Tak jsem radši šla, zamkla jsem se v pokoji, ty nervy jsem si udržovala tak akorát, protože jsem si říkala: Máma je to,...“ (Gina 1/2010) Druhé tabu v souvislosti s projevením EMOCE se týká vztahu chlapců a dívek. „*[Když mě vytáče holky,] nechám to bejt, jdu pryč“ (Sláva 1/2010).**

EMOCE v diskurzu obyvatel ve vyloučené lokalitě jsou častěji spojovány s konfliktní situací. Často se ve výzkumu objevovaly v souvislosti s fyzickým útokem excitovaného člověka (BITÍ). „*A Lukáš říkal, no když mě vytočí, do nepřičetnosti, že už se neudržím, tak si praštit musím, jinak že by vzteky puknul“ (Alice 11/2010). EMOCE v konfliktních situacích obecně redefinují společenskou problematičnost události. Snímají z člověka vinu, neboť se má za to, že podobně jako v alkoholovém opojení se dostává agresor mimo sebe. Zároveň je takový stav chápán jako přirozený důsledek dějů. EMOCE jsou tedy ve svém důsledku způsobem, jak se se ctí vypořádat se společensky problematickou situací, jak porušit normu ÚCTY k druhému a NEZTRATIT TVÁŘ.*

Romský „folklor“ – kultura s etnodiferenciačním potenciálem

Zmínka o romské kultuře jako etnodiferenciačním znaku, resp. o romském „folkloru“ zde má spíše postihnout postavení tohoto tématu v rámci celkového diskurzu o výchově ve vyloučené lokalitě, než potvrdit jeho významné postavení v rámci kultury Romů. Mluvit zde např. o schematu ETNICKÉ IDENTIFIKACE či KULTURNÍ REVITALIZACE ale není na místě, neboť téma romského folkloru bylo zavedeno zvenčí.

Protože je romský „folklor“ součástí národně emancipačního procesu Romů, pak také logicky v tomto kontextu vystupuje i v promluvách obyvatel vyloučené lokality.

Sláva: „*Ona [režisérka divadelního představení, které mělo prezentovat vyloučenou lokalitu na festivalu] nám řekla, že tam máme mluvit česky i romsky.*“

DB: „*A ty umíš romsky?*“

Sláva: „*Ne*“ (Sláva 2010).

Alice: „*Já [umím romsky] tak díky studiu v Praze, na tý evangelce, kde je to jeden z předmětů, tak jsem se učila.*“

ML: „*To je jako u těch Evenků.*“

Alice: „*O tom já jsem mluvila, ne, jak tam přišla profesorka, blondýna, bílá a začala tam tý třídě plný romských studentů vykládat romštinu. To jsme šli do kolen, no. No, ale kdybychom se měli pustit do řeči, tak to nás prodá. To právě o tom, kdo umí moc dobře romsky, říkáme, že umí a že musíme dát pozor, aby nás neprodal*“ (Alice 10/2010).

Romský „folklor“ je ale i součástí každodennosti. Představuje komoditu, která je žádaná nikoliv pro svůj symbolický (manifestační) potenciál, ale protože konvenuje s kulturou jako takovou. Jedním z výrazných kulturních prvků romského „folkloru“, který vystupuje v diskurzu o dětech a dětí jako součást jejich životního stylu, je to samozřejmě romská hudba. „*Ale tady se strašně moc poslouchá ta romská hudba, pořád. Tak tady je nějaká kapela, Kajkoš. Ty maj takový rytmický písničky. Teď vyšla nová a už to měli všichni [děti a mládež] na MP3 vypálený*“ (Alice 10/2010).

V diskurzu dětí o tom, co je dobré si z romského „folkloru“ osvojit, se objevuje překvapivě již výše zmíněný jazyk. Přestože romštinu ve sledované komunitě ovládá jen několik jejích členů, je její fragmentární znalost vizitkou nadstandardní, ale v komunitě adekvátní kompetence. Naučené sentence se vrací do FRAJEŘINEK (viz níže) zejména chlapců. U nich má romština příděch tajného kódu, kterým se mohou odlišit. Je způsobem, jak dopálit okolí, i formou, jak vyslovit nezávazně obsahy, které jsou jinak problematické.

Sláva: „*Pouze někdy táta hodí romský slovo.*“

DB: „*Když vás chce srovnat?*“

Sláva: „*Ne, on dělá jako srandy, když si s námi povídá, u stolu sedíme, a on mluví k mámě něco cikánsky...No co to je?... No já nevím,*

já jsem ti nerozuměl. Tak si povídáme, on mě trochu poučil. Já pak to dávám Ondrovi, nebo mámě. A máma mě hned odpálkuje. Co mě to učíš.“

Sláva FRAJEŘÍ a říká věty v romštině.

Alice: „*Teď řekl: Mami, dej mi peníze*“ (Sláva 2010).

Popkultura

V rámci vrstevnické skupiny dospívajících Romů důležitou roli hraje popkultura. Ve výzkumu jsme se dotkli především filmových narací. Filmy nesou mnoho schemat. Mladí obyvatelé vyloučené lokality si logicky vybírají ta, která korespondují s jejich způsobem uvažování a nahlížení reality. Preferují schemata, v nichž hraje roli prožitá emoce a souvisejí se sociálním přijetím jedince ve skupině, resp. s interpersonálními vztahy.

Preference schematu je genderově podmíněná. Dívky mají v oblíbenosti romantické filmy, kde jejich vrstevnice jsou objektem zájmu chlapců. Pozornost věnují nejvíce chování mladých mužů, nikoliv chování hrdinek. „*Chtěla bych bejt tou [vůbec si nevzpomněla na její jméno] z filmu Stmívání, protože se mi líbí, jak se k ní ten Edward chová*“ (Isabella 2010). Vidět sebe skrze chování muže není náhodné. Odpovídá schematu uplatňovaného ve výchově dívek: KOHO SI VEZMEŠ, TAKOVÝ BUDE TVŮJ ŽIVOT (viz níže).

Chlapci naopak preferují filmy z prostředí mužů. FRAJEŘENÍ hlavních hrdinů jejich oblíbených filmů je nasnadě. Obsahy, které chlapci v příbězích stříbrného plátna hledají, jsou podobně jako u dívek potvrzením jejich vize pozice v reálném světě. Odkazy na filmy o gangu dokládají sociální soudržnost mužů v romské komunitě i způsob uplatnění na trhu práce. Fascinace nebojácností a neohrožeností zase svědčí o platnosti schematu NEDOVOLOVAT SI.

DD: „*A jakou filmovou roli bys chtěl hrát ty?*“

Sláva: „*Mně by se líbil ten dealer drog. Prostě chceš, nechceš, a kdyby votravoval, tak bouchačka*“ (Sláva 2010).

Popkultura, resp. výběr z její nabídky přináší satisfakce. Plní alespoň v diskurzu mladých lidí roli mýtu. Posvěcuje schemata, která jsou platná v kultuře ve vyloučené lokalitě. Nabízí kompozice, které přiná-

šejí emoční satisfakce. Mladým lidem dávají naději, že schemata jsou funkční, že jejich svět bude fungovat, že jim přinese osobní uspokojení.

Chlapci

Podle diskurzu ve vyloučené lokalitě se na výchově synů podílí hned několik členů komunity. Zatímco matka zprostředkovává péči a zázemí (MATKA SE STARÁ SAMA), klíčové obsahy předává otec a vrstevnická skupina. Chlapec by se měl socializovat do role muže odpovědného za rodinu (OTEC GARANT RODINY). Status a role muže ale musí rodinu a komunitu překročit, a to zejména z důvodu přístupu ke zdrojům. Aby uživil rodinu, měl by zvládnout kompetence pro komunikaci s majoritou.

Syn a matka

První pečovatelkou a vychovatelkou se stává samozřejmě matka (MATKA SE STARÁ SAMA). Od určitého věku ji ovšem chlapci jako vychovatelku přestávají respektovat.

„Tam se stalo takový neštěstí, že pani nebyla schopná se řádně starat o děti. Protože jim bylo třináct, čtrnáct nebo třináct a patnáct a oni ti kluci si začínali dělat, co chtěli. Nechodili do školy, mamince odporovali, došlo to tak dalece, že měli strašně moc zameškaných hodin, neomluvených ještě ke všemu, maminka je sice vysílala, ale kluci nedošli. Nedávno jsme byli na soudě ...“ (Alice 7/2009).

„Růžena holky buzeruje, ale kluky nechá, už s nima nic nezmůže“ (Alice 2/2009).

DB: *„Kluci dospívaj dřív?“*

Růžena: *„Ne, ale on nemůže přinést to břicho“* (Růžena 2009).

Rezignace na výchovu ze strany matek podle názoru informaterek souvisí i s tím, že chlapec nemůže otěhotnět a tedy rodina, resp. matka nebude muset řešit problémy, které založení mladé rodiny s sebou primárně nese. Vychovávat kluka představuje pro matku do jisté míry MÍT KLID, ale zároveň také bezmoc. Když vidí, že syn přijímá nesprávná schemata (viz níže), nemůže zasáhnout. Brání tomu schema SUPERAUTORITA OTCE a GARANT RODINY. Matka v synovi ctí jeho budoucí status a roli.

Právě proto v kultuře Romů funguje schema matkou HÝČKANÉHO SYNA. Matka si ve vztahu k němu takto udržuje roli arbitra péče i v době, kdy do výchovy nemůže zasáhnout. Tento vztah realizuje skrze partnerku syna. Podle daného schématu žádná nevěsta nemůže být dobrá. Matka své výchovné působení přenáší na snachu a tím ve vztahu k synovi potvrzuje schema RODIČ DOBRODĚJCE. Eva a Magda mluvily o vaření.

Eva: „*Když si ale kluk vezme bílou holku, tak máma ví, že ta se neumí postarat dobře, takže první co, tak ta tchýně začne snachu učit vařit, aby tomu svému chlapečkovi zajistila péči.*“

Magda: „*Aby chlapeček náhodou neumřel*“ ☺ (Eva a Magda 2/2010).

Práce a peníze

Z diskurzu rodičů i dětí vyplývá, že pro řadu oblastí přebírá výchovu syna otec. Delegování zodpovědnosti na otce nepřichází ze dne na den, ale chlapec se postupně zapojuje do aktivit, kterým se otec věnuje. Může to být rybaření: „*Pytlačit chodim někdy s tátou, někdy sám*“ (Sláva 2010). Muži jsou nadšeni motory: „*pak mě začal učit táta na tý motorce, on si koupil motorku, zkoušel mě, jestli to udělám a to,... seděl když tak jako za mnou*“ (Sláva 2010). Zsvěcení přichází ve sféře odpadového hospodářství či zpracování dřeva atd. Posléze však kolem třinácti let by měl otec převzít plnou zodpovědnost za chování a jednání syna.

Otec garantuje, že syn nejen zvládne práci, ale také přijme normu, že v rodině je za výdělek u zaměstnavatele zodpovědný muž. Chlapec se má naučit postavit se k práci, najít si ji, a tak vlastně zabezpečit rodinu. „*On pomáhá všem. Kam ho zavolá. On nechce studovat. On chce makat nebo hned na podporu*“ (Růžena 2009). „*Ale maká. My máme ty byty takový, že se topí palivem, dřevem nebo uhlím. Ale on je šikovnej, to je dřič, pomáhá s palivovým dřevem. Pomáhá jedný tetě, druhý*“ (Alice 2/2009). „*Makat umí*“ (Otec Arnolda 2009).

Schema MAKAT, tedy že role muže spočívá v pracovitosti a v zajištění peněz, platí i v diskurzu mladých mužů. Respektují, že peníze za práci nemají být použity pouze pro osobní potřebu, nýbrž na provoz domácnosti.

„Pomáhám mu [tátovi], když potřebuje, tak mu to udělám. Vždycky slíbí, o záloze, dám ti, tak 500, 350. Pak to utratím, a když ne, tak to dám mámě, ať za to něco koupí. Já peníze zatím nepotřebuju. A když potřebuju, tak si jdu vydělat někam jinam ...tady po okolí, třeba posekat trávník, shrabat, vyplejt a za to dostanete 300–400, podle dohody“ (Sláva 2010).

Diskurz potvrzuje, že je to právě práce, která z chlapců dělá chlapy. „Když se vyskytne práce, tak jdou všichni, co by dělali doma, jsou to chlapi“ (Matka Arnolda 2009). Zároveň je zde důležité se identifikovat s otcem, přijmout ho nejen jako vzor, ale i jako manažera vlastní práce. Tady se již patnáctiletým chlapcům předkládá obraz spolupráce v rámci komunity. „Já ho беру sebou do práce pokaždý“ (Otec Arnolda 2009). „Nestihl dát přihlášky o studiu, rodiče ho tam nestrkali, a když to nestihnul, a jeho tatínek pracoval asi pět kilometrů odsud, tam je pila, tak ho vzal spolu na pilu“ (Alice 11/2010).

Mladíci se setkávají i se schematy, která přinášejí jisté alternativy. Od některých, které zkusí prosadit mladí muži, se komunita – muži – distancují. Posiluje se tak výchozí schema МАКАТ, tedy norma mužské práce a na ni vázaná autorita.

„Co odsoudí [komunita] nebo považuje za špatné, dá tomu člověku najevo, že se s ním přestanou bavit, nebo jsou tady takový silný osobnosti [muži], který řeknou: ‚Tak tys to teda přehnal, ty seš u mě baba.‘ Nebo třeba řekne: ‚Ty seš baba, ty jako chlap máš na sebe přídavky dítěte a ženská dělá? A ty seš s ním doma, tak to teda pffff. To tady bylo a do půl roka si to přehodili zase zpátky. Protože v tý sezóně nebylo moc práce pro muže, ale nabírali ženský. ...Tam nabírali jenom ty ženský, oni nechtěli přijít o dávky, že když má ta žena na sebe dávky a převyší nějaký peníze, tak jí to skrouhnu. Když to má partner nebo někdo druhéj, tak jim ty peníze zůstávají a ten její plat je pak ještě o to víc. Tyhle peníze si umí ohlídat, oni si to spočítaj, co je pro ně výhodnější ... ale někdy dokáže ta komunita tu nákou rodinu ovlivnit natolik, že radči ta žena odejde z práce, vrátí se zpátky, stará se o děti. Má na sebe přídavky. A ten muž, když nenajde práci, tak je bohužel na úřadě práce a je doma“ (Alice 11/2010).

Objevují se však i alternativní schemata starších mužů, jejichž relevanci podporuje např. CTÍT RODIČE, SUPERAUTORITA OTCE. Dys-

funkční mužská role v těchto případech není otevřeně kritizována ani muži, ani ženami. Pouze klíčová informátorka ji jako jediná jednoznačně odsuzuje, aby podpořila výchozí schema МАКАТ. Užívá schema УСТЫ, když za sebe argumentuje, že chování mužů, kteří НЕМАКАЈІ, nelze akceptovat.

„Ale jsou tady dva nebo tři chlapi, který v rodině ztratili absolutně autoritu, důstojnost, hrdost, ten tam nefunguje ani jako otec, ani jako živitel rodiny, protože ten je leta na úřadě práce, ztratil pracovní návyky, takže ty nemaj ani oporu v té rodině, propadli gamblerství, protože věděli, že si jich ani ta žena neváží“ (Alice 11/2010).

I ostatní ženy jsou si vědomy, že se jedná o negativní vzory. Protože je otevřeně nemohou kritizovat, bojí se, že neodsouzený případ otce ovlivní výchovu mladých mužů. Mladíci totiž mohou vnímat chování otce, který jedná mimo schema МАКАТ, jako adekvátní. Přičemž otec synovu ИДЕНТИФИКАЦИ podpoří, aby potvrdil své postavení v rodině. Žena do tohoto procesu zasáhnout nemůže. Proto jen věří, že syn bude mít sílu se s otcem neidentifikovat. Je vtlačena do schematu МІТ КЛІД, je bezmocná. Klíčová informátorka si zároveň uvědomuje, že toto je mechanismus devastace vztahů v rodinách a v komunitě. *„Živitel má být muž. On ale pije, hraje automaty, kouří. Matka doma brečí, ale nic neřekne. Neřekne: ‚To je blbý, tak si z toho vem ponaučení.‘ Kdyby máma řekla: ‚Vidíš Pepíku, táta kouří, chlastá, pije, dívá se na televizi, to je špatně, tak to by dostala brzy přes čumu“ (Alice 1/2008). „Neříká se to, tvůj táta je blb. Viděl celou dobu, jak to tam probíhalo, to bylo blbý – zda to bude nebo nebude dělat?“ (Alice 9/2009). „Kluci jsou bezstarostnější, domácnost má na starosti ženská. V současné době chlap neví, kam patří a nikdo ho to neučí“ (Alice 2/2009).*

Nemožnost matek zasáhnout do výchovy chlapců pak zpětně vytváří tlak na dcery, aby dobře zvážily, koho si zvolí za partnera (viz subkapitola Výběr partnera).

Opravdový život

ИДЕНТИФИКАЦЕ s otci je jedna rovina sociálního učení chlapců podle diskurzu ve vyloučené lokalitě. Druhou rovinou je vzor, který přináší

vrstevnická skupina. Ta je z hlediska výchovy a osvojování si dovedností stejně relevantní jako rodič, resp. dospělý příbuzný. *Alice vyprávěla, že její muž jako mladík následoval skupinu mužů, kde byl Libor Vlk, který byl jen o málo starší* (Alice TP 5/2009). Tito vrstevníci pak mohou velmi výrazně ovlivnit chování mladíků. V diskurzu chlapců je vliv vrstevnické skupiny traktován skrze nejružnější společné a samozřejmě atraktivní události, do nichž zasáhli, nebo odkazy na významné druhé. Kluci se jednoduše FRAJEŘÍ a vrstevníci představují referenční skupinu, která to dokáže ocenit, která tedy zprostředkovává ÚCTU uvnitř komunity. Zatímco od otce se SUPERAUTORITOU se uznání neočekává, vrstevníky je třeba ohromovat – FRAJEŘIT SE.

Napodobovat vrstevníky a předvádět se před nimi (FRAJEŘIT SE) vytváří mezi chlapci vazbu, jež řeší jejich vztah k vnějšímu světu (mimo komunitu). Schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ v případě mladých Romů aktivuje schema SOLIDARITY: „*No to bylo, jak na tebe šel. Šel jsem ti pomoci a i další kluci od nás. Michal bratranec. Bitkař, vole se nedá*“ (Edward a Sláva 2010).

FRAJEŘENÍ vytváří vzory, které vyzývají k následování. V diskurzu některých matek se ovšem objevuje obava z toho, že některé chování sociálně silných jedinců nemusí být vhodné. Obvyklé klišé, aby se nechytl party, je jen jednou rovinou. Příznačné je, že matky dcer se bojí, aby se neprosadila schemata, která by dále problematizovala postavení ženy v rodině.

„*Protože na začátku vztahu, Lukáš taky není svatej, Olinu taky trochu mydlil. Ona Olina to měla tak, že jejich rodina byla vychovávaná, že když ten chlap ženskou nezmlátil, tak ztrácí o ní zájem. A že to s tím souvisí, že to v tom vztahu má být. A je to asi takhle v pořádku. Takže ho úmyslně vytáčela, aby jí zbil a projevil lásku. To bylo úplně takhle na hlavu postavený a ona se přistěhovala sem, tak pro nás to bylo něco hroznýho. A Lukáš říkal, no když mě vytočí, do nepřičetnosti, že už se neudržím, tak si praštit musím, jinak že by vzteky puknul. A už teďkon přešlo. A vim, že tady, když začaly nějaký vztahy, těch sedmnáctiletých, kteří již měli děti, tak říkali: ‚Chceš dostat jako Olina, mám tě taky zmlátit jako Lukáš Olinu?‘ Že jakoby napodobují a říkají; jo ona mě vytočila jako minule ta tvoje“ (Alice 11/2010).*

Hazard se zdravím a životem

Důležité téma, které se objevuje v souvislosti s mladíky, jsou odvážné kousky, které chlapci podnikají (FRAJEŘIT SE). Opět jde o schema ÚCTY, kterou získají skrze jiné významné schema OHROŽENÍ ŽIVOTA. Mladí muži tak ukazují na svoji výjimečnost a referenční skupina – dospělí mužští příbuzní a vrstevníci – jsou těmi, kteří mají případně odvahu jedince ocenit. Ostruhy odvahy může pak mladý muž získat např. jízdou na motorce, skokem do zrádné vody atd. Deklarují, že FRAJEŘENÍ je individuální cesta nejen jak se předvést, ale také jak ZVLÁDNOUT DOVEDNOST. *„Jednou jsem využil toho, že byla motorka opřená o panelák, tak jsem ji zabral, roztlačil a vozil jsem se tady, všichni čuměli. Křičel ten, komu jsem ji vzal, vzal jsem ji strejdovi, křičel, že se vybourám, že si něco ublížím,... ještě jsem si nic neudělal“* (Sláva 2010). *„Tady měli kluci motorky, všichni se báli, že z toho odleťim. A pak jsem to taky rozsekal na poli o balík. To obrátil, celá motorka rosekaná, a já jsem vstal a nic“* (Sláva 2010).

Dívky

Za výchovu dívek je primárně zodpovědná matka. Dívky jsou socializovány do role ženy-matky. Jejich výchova probíhá s cílem, aby získaly vysoký sociální status ve vlastní komunitě, resp. rozšířené rodině. Mají zaujmout místo v sociálním prostředí, které znají a které je jim srozumitelné. V rámci výchovy dívek jsou některé obsahy upřednostňovány a jiné ignorovány či přímo zapovídány. Jedná se například o témata, jež dospělí chápou jako atributy příslušející socializaci chlapců. *Alice mluvila o svém dětství. Vzpomínala, že si hrála především s kluky, byla z nich tak zpitomělá, že uměla značky aut, kubaturu a tak. Pak to říkala matce. Maminka ji slyšela a řekla jí, že doufá, že ji příště neuslyší si o autech povídat* (Alice TP 10/2010). Naopak témata, bez nichž se socializace dívek neobejde, souvisejí s jejich „pozicí na trhu s nevěstami“. Tu může ovlivnit krása dívky, zvládnání domácích prací a uvážlivá volba partnera.

Krása

Jedno ze schemat ve výchově ve vyloučené lokalitě vede matky pečovat o krásu dcer, a to takřka od začátku života. Již u malých holčiček je důležité, aby byly hezké, aby získávaly obdiv okolí. „*A když jdeme ven, tak ji načančám, aby vypadala*“ (Nana 2008).

Symbolem krásy jsou zejména vlasy, přesněji DLOUHÉ VLASY. V tom se shodovaly opět informátorky napříč generacemi. „*Vlasy jsem nechala Antonii růst od mala dlouhé. Jen jsem zastříhávala konce. Nedávno jsem je zkrátila o 25 cm. Měla je až do půli stehem*“ (Nana 2008). „*No dlouho to trvalo, než Vendule [třináct let] narostly tak dlouhé vlasy. Nechtěla bych, aby si je ostříhala*“ (Václava 2010). Zároveň tedy i dívky mají cítit zodpovědnost za svoji krásu, tedy za své vlasy. Matky je trestají, když si vlasy nepěstují tak, jak to má být. „*Ale že mě zmlátila kvůli tomu, že jsem si ostříhala vlasy, [bylo nespravedlivé]. Ty jo. Já jsem je měla tady. Nádherný vlasy jsem měla. ...šla jsem za sestřenicí – a nezbije tě máma? Ona mně stříhla jenom ofinu! No tos mi pomohla! A nezbije tě máma? Ne, nezbije! Přišla jsem domů a máma, ať umeju nádobí, a já že zejtra a ona... A jak mě to rozčílilo, tak jsem jí řekla, že jsem si ostříhala vlasy, úplně mně to vyletělo. Ani nevím jak. Cože? ... Rozpusť si vlasy, jen ofina, já automaticky pod postel, ona mě vytáhla za nohu, vzala mě přes záda*“ (Gina 2010).

Ostříhat si vlasy podle výše uvedené citace však může znamenat i zvýšení nezávislosti na rodičích, zakusit trauma konfrontace z porušení normy (ZTRÁTY TVÁŘE) a pokročit na cestě k dospělosti. K takové domněnce vede pozorování reality ve vyloučených lokalitách. Málokterá ze zdejších *svobodných dospělých holek* měla dlouhé pěstěné vlasy. Naopak převládaly účesy z polodlouhých vlasů.

Vaření a uklízení

VAŘIT je klíčové schema, které potvrzuje status a roli ženy. Skrývá se za ním nejen příprava pokrmů, ale všechny další práce v domácnosti. V diskurzu slovo vařit provázal pojem *uklízet*.

V rámci sledovaných rodin představuje VAŘENÍ také klíčové schema obsahu výchovy dívek. V diskurzu vyloučené lokality platí, že dobře vychovaná dívka vařit umí, zatímco tam, kde se na výchovu to-

lik nedbalo, VAŘIT neumí. „Když se pak ukáže, že ta romská holka neumí vařit, tak je to průser, protože je špatně vychovaná“ (Eva a Magda 2/2010).

Naučit se VAŘIT, respektive zvládat domácnost, je pro dívku deviza, která naplní její životní cíl, a tedy umožní být úspěšná při hledání partnera. Také proto se někdy u vyložení atraktivních dívek – dívek se světlejší pigmentací – tolik zvládnutí kuchyně nevyžaduje: „Maminka si myslela, že když jsem světlejší, takže ani vařit nepotřebuju umět“ (Alice 1/2008).

Kulturní pravidla stanoví, že dívka by měla zvládnout VAŘENÍ již kolem devátého, desátého roku života. Rozhodně informátorky toto jednoznačně deklarovaly, a potvrzovaly tak zdatnost svou či svých příbuzných. „Sára vařila, vzpomínám si, jak ji maminka i před ostatními chválila, jak dobře v deseti letech uvařila“ (Alice 1/2008). „V devíti jsem se naučila vařit, a ve čtrnácti jsem sestře vařila na svatbě“ (Nana 2008).

Dívka, která se dokáže poměrně záhy postarat o celou domácnost, je hodnocena i rodiči a komunitou vysoce pozitivně. „Já bych chtěla, aby moje holka byla vychovaná jako Gloria, aby si sama všímala, abych jí nemusela říkat. Gloria taková je, když je potřeba uvařit, uvaří, když pohoupat, pohoupá...“ (Eva 2/2010).

Strategií výchovy, jakým se dívky učí VAŘIT, respektive starat se o domácnost, je přímá transmise. Dospělé ženy v tomto směru potvrzují význam role své matky, možná aby potvrdily svou roli vůči dcerám. „Já jsem se naučila vařit od mamky.“ (Alice 2/2009) VAŘIT je pro ně i samo o sobě strategií, jak disciplinovat dceru. „Holka musí vyprat, uvařit, pověsit, a pak od šesti má volno, a když neposlouchá, tak ten den ven nejde“ (Václava 2010).

I dívky samy potvrzují, že jejich matky do tohoto výchovného procesu vstupují. A to buď přímo jako ty, které jsou jim vzorem pro nápodobu; dívky u nich vidí, jak se to dělá. Nebo je matka zmíněna jako arbitr jejich dovednosti, že zvládly domácnost. Potvrzuje se zde i absence schematu PROCES UČENÍ. Relevantní se jeví opět schema ZVLÁDAT DOVEDNOST – udání se změny bez osobního usilování. „[Vařit jsem se] naučila sama, koukala na mámu. Máma udělala

těsto na kynutý knedlíky, v devíti letech, i zelí jsem si udělala sama. Já jsem jí pomáhala, jednou jsem zůstala sama doma, tak jsem si začala uklízet, máma tomu nevěřila, a já jsem si to udělala sama, a řekla jsem si, to musíš. Deset, jedenáct let, to mi takhle šlo. Máma byla ráda, že to zvládám“ (Roxana 2010).

Nicméně Alice – matka, která touží po kulturní změně – své dcery vyvazuje z těchto povinností (viz též níže). Jednak odmítá VAŘENÍ a uklízení jako součást disciplinace. *„Glória nemá to dětství, protože ji ta Sára pořád cepuje. Tohle bych svým dětem neudělala“* (Alice 13/2010). Když přijímá schema, že dívky mají umět VAŘIT, děje se to vždy pod její kontrolou.

„No učím je vařit, tedy nechávám je vařit, ale když chci, aby to bylo rychle a správně, tak dělám sama“ (Alice 13/2010). Na tomto příkladu je zřetelně vidět další aspekt výchovy dívek. V tom, jak se o VAŘENÍ mluví, je zřejmé, že dívkám jsou spíše přenechávány kompetence matky (*nechávám je vařit*), než že by šlo o spolupráci, o společný podíl na vaření, uklízení atd. Lze říci, že v diskurzu se upevňuje to, co se děje ve skutečnosti. Matky skutečně na své dcery delegují původně svoje domácí povinnosti. *„Děti hlídá svobodná dospělá holka nebo babička. Gloria [13 let] hlídala děti pět“* (Yvona 2009).

* * *

VAŘENÍ a uklízení je ústřední bod výchovy a sebevzdělání dívek. Jeví se být klíčovým schematem pro gender ženy jako takový. Na první pohled se tento závěr zdá být banální, ale v struktuře schemat jeho preference vytváří klíčovou kompozici. Determinuje vztah dalších prvků v hodnotových vzorcích. Potvrzuje jednoznačně prioritu života v domácnosti, resp. v rámci rodiny a péči o ni. Diskvalifikuje jiné, např. školní kompetence. Ovlivňuje také procesy učení, které jsou chápány jako ZVLÁDAT DOVEDNOSTI, což přichází jako stav prozření.

Výběr partnera

Ve vyloučených lokalitách je dalším klíčovým tématem výchovy dívek správná volba životního partnera. Pointa tohoto výchovného působení je integrována ve schematu KOHO SI VEZMEŠ, TAKOVÝ

BUDE TVŮJ ŽIVOT. Přičemž zvolit partnera by si měla dívka během života pouze jednou – schema JEDEŇ NA CELÝ ŽIVOT. Princip životního startu slovy klíčové informatorky zní: „*To je právě to vybrat si ze začátku...v pubertě koho si najde, toho si vezme a má s ním děti. Tyto dlouhodobý vztahy, ať jsou jakýkoliv, jsou běžné*“ (Alice 11/2010).

Skutečnost, jak je toto schema pro dívky zásadní, dokládá i trauma malé holčičky, která navštěvovala mateřskou školu majority. Banální situaci dětské lásky možná rozuměla jako osudovému setkání, ke kterému musí zaujmout adekvátní postoj.

„*Jsem vám chtěla vypravovat o tom Gabřině traumatu. Chodila do školky, tam to bylo všechno v pohodě, tam si rozuměla jak s dětma, tak s pani učitelkama, akorát ji jeden zážitek rozhodil, když jeden chlapec jí vyznal lásku a dal si k ní rohožku a říkal jí, že až bude velké, tak si jí vezme, tak to chtěla úplně přestat chodit do školky, protože ona s tím nesouhlasila a ten chlapec byl asi důraznější, takže měla strach, že si jí opravdu vezme*“ (Alice 9/2009).

Výchova dívky, aby byla připravena a dobře zvolila budoucího partnera, se zaměřuje na několik oblastí: zprostředkování významů role ženy-matky, cudnost dívky, regulaci chování dívky při výběru partnera ze strany rodičů, podobu a dynamiku „předmanželského“ života. Na první pohled schemata vztahující se k volbě manželského partnera stojí v řadě ohledů proti sobě. Problém obsahuje řadu rovin, které jsou podmíněné kontextem sociální reality. Potvrzuje se, jak je těžké žít a zároveň neztrácet ÚCTU a jak se úcta získává ustanovením nového sociálního statusu. Období spojené s volbou partnera totiž skutečně v životě romské dívky vykazuje vysokou sociální nestabilitu, a proto diskurz přináší hned několik vzájemně se podporujících a zároveň odporujících si schemat. Kontrast schemat nedokládá chaotičnost diskurzu, resp. kultury, nýbrž umožňuje proměnu sociálního statusu, tedy přestoupení ze statusu *svobodné dospělé holky* do statusu mladé ženy.

Nelze uniknout osudu

Diskurz ve vyloučené lokalitě vymezuje pozici ženy jako matky a manažerky domácnosti. Přestože schema MATKA SE STARÁ SAMA ženy akceptují a vidí v něm potvrzení své vlastní ÚCTY, vyzdvihují asymetrii v životních rolích muže a ženy ve vyloučené lokalitě. Před dcerami hovoří o těžkém údělu ženy v romské rodině, vidí jejich budoucí roli v rodině, resp. v životě jako velmi nevýhodnou. „*Holky musí brzy dospět, holky si to víc berou, domácnost je ženská*“ (Alice 2/2009). Pozici ženy vždy chápou v opozici k muži. Téměř se zdá, že učí mladé dívky přijmout představu, že vše zůstane na nich samotných. „*No tak chlapi se o to moc nestaraj, vždycky je to na ženský*“ (Paloma 2009). Někdy dokonce vidí, že schema MATKA SE STARÁ SAMA a JEDEN NA CELÝ ŽIVOT jim bere důstojnost (ÚCTU) či dokonce možnost normálně žít. „*Chlap cítí tu jistotu, když má s tou ženskou děti, ženská ztrácí na důstojnosti [protože si muž dělá, co chce, a ví, že ho žena vždy přijme zpět]*“ (Alice 11/2010). „*Ta žena je pak jako v agonii, neví, co má dělat dřív, platit nájem, jídlo, škola...*“ (Alice 1/2008).

V rámci výchovy se proto matky snaží apelem na vhodnou volbou partnera zmírnit dopad schemat KOHO SI VEZMEŠ, TAKOVÝ BUDE TVŮJ ŽIVOT a JEDEN NA CELÝ ŽIVOT. V rámci diskurzu se tak děje uvědomováním si negativních vzorů. Příklad nepovedeného života mnohých žen v komunitě je vnímán jako varování, z něhož by si dívky měly vzít ponaučení. Je otázka, do jaké míry mohou matky otevřeně odsoudit své manžely, partnery, otce, strýce, bratry a bratrance. Rozhodně ovšem matky vidí, že zkušenost zůstává v řadě ohledů nepřenositelná. „*Mamka furt něco dělá, má starosti nebo brečí. Dokavad ty děti nemaj svoje děti, tak jim do toho nic není, tak jsme blbý*“ (Alice 3/2009).

Vymanit se z pasti schemat (MATKA SE STARÁ SAMA, JEDEN NA CELÝ ŽIVOT, dospělost je MÍT DĚTI), která přinášejí vysoký sociální status ve vlastní komunitě, je velmi těžké. Situaci komplikuje i postavení muže a ženy v partnerství. To je vymezeno jednoznačně. Muži jsou těmi, kdo mají ÚCTU a vedou, zatímco ženy mají mlčet a přijímat jejich rozhodnutí. Patriarchálnost modelu se v otázce volby partnera a předmanželského života naplňuje beze zbytku. Informátorky

proto tvrdily, že jakmile si dívka najde přítele, *je se vším konec*. Dívka se v partnerství stává nesvobodná, podřizuje svůj život mladíkovi, s nímž chodí. Ten dívku *táhne* od jiných životních alternativ k sobě. „*Že kdyby vás ten kluk někam táhl, nebo že byste otěhotněla, čeho byste pak litovala*“ (Paloma 2009). Partner určuje v řadě ohledů, jak se má dívka chovat, čemu se věnovat. Klíčová informátorka dokonce formulovala, že při navázání partnerského vztahu „*nemá holka moc šanci o sobě rozhodovat*“ (Alice 11/2010). Dokumentovala to na příkladu oblečení, kdy „*jednu patnáctiletou dívku seřval její kluk za to, že ji viděl v průsvitném. Musela se jít hned převléci*“ (Alice 9/2009).

Dívka sama ovšem problém svého postavení ve vztahu neřeší. Naopak spoutána citem a znalá schemat, jde vstříc partnerovi. Přestože by ráda zažila romantický vztah, v němž by ji chlapec projevoval úctu a oddanost (viz subkapitola Popkultura), akceptuje svoji pozici, protože jinak sníží šanci na získání sociálního statusu matky – MÍT DĚTI. Dívky se tedy bezesbytku podřizují schematům, která zkušené ženy – jejich matky – podrobují kritice. Zatímco matky vidí důsledky schemat, které je prakticky dusí, dcery jim běží bezhlavě vstříc.

Matky mají vůči dcerám autoritu. Proto se snaží alespoň oddálit rozhodnutí dcer nalézt si partnera. Jasně cítí, že v okamžiku zahájení partnerského života se začnou naplňovat schemata platná pro pozici ženy-matky, tzn. v realitě vyloučené lokality život v nejistotě a napětí. Výchova matek se stává daleko přísnější, protože *holka přinese břicho, kluk ne*. Předčasné těhotenství s nevhodným partnerem představuje nejen existenční komplikaci, ale může být vnímáno i jako selhání matky pomoci dceři dobře zvolit partnera. Proto zde fungují „proti“- schemata ODLOŽENÉ VOLBY, která zadržují dívky v situaci *svobodných dospělých holek*. V rámci výchovy existují „proti“- schemata, která kladou dívkám do cesty překážky, aby jim pomohly odložit zahájení jejich partnerského života, těhotenství, a tedy i dospělost (MÍT DĚTI). Schemata CUDNOSTI a HLÍDÁNÍ jsou vzájemně propojena, první je obsahové a druhé odkazuje na strategii.

Cudnost dívek

CUDNOST není sice emický pojem a mohlo by jej nahradit sousloví nebýt jako kurva,⁷² přesto se toto starosvětské slovo lépe hodí k popsání daného aspektu ve výchově ve vyloučené lokalitě. Schema CUDNOST vede dívky zvažovat, do jaké míry mohou vystavovat své ženství. V diskurzu se proto opakovaně objevuje problém odhaleného těla. Informátorky mluvily o tom, že se koupají v tričku a kraťasech. Když chtějí jít do bazénu, musí si ovšem pořídit plavky, v nichž se zpočátku necítí dobře. *Dvanáctiletá Jiřka měla na sobě poprvé plavky. Stahovala si vykrojení, které sahalo vysoko nad stehna. Pod nimi navíc měla spodní kalhotky. Radila se s babičkou, zda si prádlo může pod plavkami nechat* (Jiřka TP 2008). Podobně se v řeči problematizují hluboké výstřihy či průsvitné oděvy. Neadekvátně odhalené tělo může vyvolat konflikt s rodiči či partnerem (viz citace výše). „*Za ten výstřih ten její kluk na ní křičel, že je jako prostitutka*“ (Alice 11/2010).

CUDNOST souvisí i se zdrženlivým chováním vůči chlapcům. Dívka se podle schematu nesmí zdržovat sama či dokonce přespávat v blízkosti mužů. (Viz níže subkapitola Hlídat dcery.)

Apel na CUDNOST dívky není samoučelný a rozhodně nepředstavuje pouze reziduum tradiční romské kultury (Hübschmannová 1999, s. 39). Jedná se o funkční schema, které vytváří bariéru, jež pomáhá dívce uvědomovat si, že odložení partnerského, resp. sexuálního života je žádoucí. Dává jí čas, aby zvážila, koho si vybere, aby tedy její volba byla promyšlená. Zároveň ovšem, oddá-li se již dívka partnerovi, je CUDNOST nástrojem, jak ji udržet v její volbě (JEDEN NA CELÝ ŽIVOT).

Hlídat dcery

Na úkol oddálit volbu partnera a zahájit sexuální život není ovšem dívka sama. Rodiče i širší rodina jsou zaangažováni na HLÍDÁNÍ cti dívky, tedy na odložení volby partnera na správný čas. Věk dívky rozhoduje, zda je schema HLÍDÁNÍ naplňováno či pouze deklarováno.

72 DB: „*A máma ti to nějak vysvětlovala, proč se nesmíš malovat, nosit výstřihy a tak?*“

Tatána: „*Ne, vždycky mi řekla, že nebudu jako kurva.*“ (Výzkum Praha 2011)

Deklarace se stávají formální v okamžiku, kdy se od dcer vlastně již očekává změna sociálního statusu. Když dívka dospěje do věku, kdy je běžné MÍT DĚTI, je nesmyslné jí reálně bránit naplnit svoji životní roli. Přesto rodiče nemohou připustit své selhání v přístupu ke *svobodné dospělé holce*. Sdílená schemata alespoň deklarují v řeči.

Podle schematu HLÍDÁNÍ by se měli rodiče vyhnout situaci, aby natrvalo ubytovali mladíka ve svém bytě, resp. ubytovali dceru v bytě, kde žijí chlapci. Společné soužití by ohrožovalo pověst dcery, mohlo by ovšem i reálně vyústit ve volbu partnera. Z těchto důvodů matky odmítají, aby jejich dcery bydlely (spaly v pokoji) společně třeba i s bratřenci či jinými blízkými příbuznými stejného věku. „Protože my jsme v 1+1 a máme dvě holky ..., tak jsme si Edwarda taky nemohli vzít [když jeho rodiče se o něj nemohli již starat a soud následně rozhodl o ústavní výchově]“ (Alice 12/2010). „Holku k dědovi už neposílám. Jsou tam ti její bratřenci, aby se jí něco nestalo“ (Nana 2008).

Matky také dozírají na to, aby se *svobodná dospělá holka* nepohybovala ve společnosti mladíků sama bez doprovodu kamarádky. HLÍDÁNÍM dcer pověřují jejich starší bratry, popřípadě bratrance, kteří mají mimo domov zajistit, že dívka nejen nepodlehne svodům života, ale také nikdo na ni v tomto směru nebude naléhat. Schema, že mužští příbuzní hlídají své sestry a sestřenice, platí jako obecně přijímaná nekontroverzní norma. „Když jsme byly já a Paloma mladé, Lukáš nás hlídal na diskotékách“ (Eva 2/2010). „Když chce jít, musí jít starší brácha, jeden brácha, já ji samotnou nepustím. Tam bude deset kluků a ona jedna holka, tak prostě ne. Prostě je to třeba diskotéka, třeba někam do hospody, nebo do nějakého bowlingu. Ne bude tam deset chlapů, bude tam jenom jedna, tak ne... Jdou samí kluci, žádná holka, tak ne. Když tam bude pět holek, nebo tři holky, tak prosím“ (Růžena 2009).

Zachovat si CUDNOST také znamená přespávat doma, respektive se ze společenských akcí vracet domů v dohodnutou dobu. Tím se nejen potvrzuje, že je dívka spořádaná, ale také že ctí své rodiče (CTÍT RODIČE), resp. matku. „Poslouchá ...Vrací se mi na čas, no. Ještě se mi

nestalo, že by přijela za dva dny z diskotéky, nebo jednu noc mi nespala doma a já nevěděla bysem to“ (Růžena 2009).

Počítá se ovšem i s tím, že dívka selže a s někým uteče. Pak schema HLÍDÁNÍ jednoznačně udává, že rodiče nesmí rezignovat na tuto situaci a naopak musí udělat vše pro záchranu dcery. Vlastními silami hledají ztracenou dceru.

Paní Olivie líčila, jak hledali patnáctiletou Isabellu. Utekla s kamarádkou s nějakým starším mužem (24 let). Holky šly na diskotéku a tam se dohodly, že utečou. Kamarádka však hned druhý den volala rodiče mobilem, tak vzali auto a našli ji přesně na tom místě, kde řekla. Isabella tam ale nebyla. Tak se rozdělili na několik skupin a pročesávali okolí. Dívka se před nimi schovávala, takže to bylo náročné, ale nakonec byl zátah úspěšný (Olivie TP 2010).

Deklarovaná úzkost rodičů o dceru je zároveň apelem na dívky, aby z domu neutíkaly, resp. aby se vracely domů v akceptovatelnou dobu. Zodpovědnost, kterou vytváří schema HLÍDÁNÍ dcer, nutí rodiče k akci či její deklaraci.

Růžena: „Já jdu pak na život a na smrt. Jedu kamsi a budu ji hledat po celým tom... A to oni vědí. Jak ta starší, tak ta i ta. Já prostě jdu a oběhnu všechny restaurace. Třeba všechny hospody a diskotéky a musím ji tam najít.“

Paloma: „To bys jí tam našla?“

Růžena: „Našla!“ (Růžena 2009).

Hledání zbloudilých dcer je pak otázka záchrany nejen CUDNOSTI dívek, ale také či zejména ÚCTY rodičů, protože prohrěšek dívky se v rámci komunity nejen nezapomíná, ale je navíc roznesen v rámci celé sociální sítě, kterou příslušníci vyloučené lokality vytvářejí.

Věřit

Některé matky – ženy ve věku mezi 50 a 60 lety – opakovaně používaly slovo VĚŘIT, když mluvily o riziku, že by dívka mohla otěhotnět. Eufemisticky se o takové možnosti vyjádřila Růžena: *„Jestli jí mezi tím s prominutím mouchy neposerou, já ji zatím věřím. Tady už maj v tomhle věku děťátka. Bohužel. Tak jsem ráda, že se drží“ (Růžena 2009).*

Na první pohled by se mohlo zdát, že matky, resp. babičky rezignují na aktivní strategie (MÍT KLID), které by vedly k odložení početí. Pasivitu tohoto přístupu jasně cítí akulturovaná Alice, která komentuje rozhovor: „*Máma bude věřit a Paloma je ohlídá*“ (Alice 2/2009). Paloma ovšem žádnou zodpovědnost přijmout nechce: „*Já je nemusím hlídat, ať si každá dělá, co chce*“ (Paloma 2009), a vrací zodpovědnost na vychovávané.

Ovšem závěr, že matky pouze doufají, že vše proběhne tak, jak má, je jen z části pravdivý. Naopak žonglování se slovem věřit je možná další ze strategií, jak ovlivnit rozhodnutí potomka na prahu dospělosti. Výchovný tlak rodič – dítě je potvrzován. Tedy v proslovech: „*Já ale svejím dcerám věřím, první, druhý i třetí*“ (Růžena 2009), není obsažena pouze pasivita a nerozhodnost, ale naopak morální apel. Pocit hanby (tedy ZTRÁTA TVÁŘE), kterou v okamžiku přiznání prohrěšku dívka prožije, není ale jediným důsledkem. V některých případech vzniká nedůvěra mezi matkou a dcerou a může ovlivnit i zacházení s ní. Poté co Isabella utekla z domova, se její babička rozhodla, že ji bude systematicky kontrolovat (např. o prázdninách ji vnučka doprovázela do zaměstnání, aby nebyla mimo dozor) a neumožní jí studovat. „*Ne, nedám ji studovat. Nevěřím jí po tom, co udělala. Já ji nebudu platit školy, aby nic. Když mne přesvědčí, že ji mohu věřit, tak jí školu zaplatím*“ (Olivie 2010).

První láska alias vážná známost

V kultuře ve vyloučené lokalitě se počítá, že dívky začínají hledat svého partnera okolo patnáctého roku života. Nicméně až otěhotnění (MÍT DĚTI) činí ze vztahu retrospektivně vážnou známost. „*To je furt berou, že dokud nemaj spolu dítě, tak se to nebere jako. Dokud by nepřišla za Silvou, nebo za Edwardem, že je těhotná. Dokud není těhotná, tak se to bere, že si hrajou, že to může skončit*“ (Alice 11/2010). Přitom se nepředpokládá, že by dívka byla ve vztahu ta iniciativní. Naopak veškerá rozhodnutí patří mladému muži. Proto ani dívky by neměly být příliš aktivní při ukončování vztahu, spíše by k tomuto rozhodnutí měly partnera dománěvrotat. Ale i tato strategie je spíše ojedinělá. „*Právě tady to tak je, že v tý pubertě, v tý první zamilova-*

nosti si narazí jednoho a on si ji buď udrží nebo neudrží. Většinou ty naše holky ty kluky nenechávají“ (Alice 11/2010).

Z diskurzu žen z vyloučené lokality lze vyrozumět, že schematem je život s mužem, který byl její první láskou, a toho JEDNOHO si vybrala NA CELÝ ŽIVOT. „*Já jsem chodila do praktický do Bety, pak jsem měla přítele. Otěhotněla jsem v patnácti, v šestnácti jsem měla Glórii“ (Sára 1/2009). „Prostě tady to tak je, najde si kluka, začne s ním chodit a těhotenství přijde hned“ (Alice 2/2009).* Tato rychlá sekvence partner a otěhotnění je podle informátorek zákonitá, jen výjimečně se stává, že volba partnera není podmíněná těhotenstvím.

„*Kluci vlítli do všech diskoték, co tady byly. Chodili po všech diskotékách, střídali holky, ona se k němu vždy hlásila. Ona sem přišla za ním, on ukázal ji mámě, tak ji ukázal rodině. Pak ještě několi-krát přijela a pak se rozhodla, že by s tím Lukášem chtěla bejt, nejenom setkávat nebo to. A ona řekla, dyť můžete, teta Blažena, dyť tady buď, dyť ti nikdo nebrání, tak jim teda vyčlenila pokoj“ (Alice 11/2010).*

Kdo s kým chodí, se v rámci propojení sociálních sítí velmi rychle ví. I rodiče registrují volbu své dcery, resp. syna. V případě, že se vztahem nesouhlasí, snaží se ho zrušit. Je sdílena představa, že říkat výhrady dceři je bezpředmětné, neboť ona ve své zamilovanosti není schopna vše reálně posoudit. Nicméně své výhrady dávají najevo rodině partnera (RODIČ DOBRODĚJCE). „*Rodiče se hádaj za ty děcka. Pamatuji si, že máma taky nechtěla, aby se Samsonem byla, ale nic se nezmůže“ (Alice 9/2009).*

Těhotenství

Těhotenství (tedy MÍT DĚTI) dívky je, jak bylo výše uvedeno situací, která jednak stvrzuje volbu partnera a jednak mění sociální status mladých lidí. Těhotenství v této logice není nikdy nechtěné, ale u svobodných dospělých holek je interpretováno jako neočekávané, resp. schema ho jako neočekávané definuje. „*Tady jsou takový zázraky, se udělá ze dne na den zázrak, že ona má šestnáct let a najednou je těhotná. Najednou se zamilovala v lese. Nevíte, co ze dne na den přijde“ (Růžena 2009).* Proto neočekávané těhotenství všichni na jednu

stranu chápou jako zákonitost, jako způsob vývoje osobního kurikula každé dívky.

[Matka komentuje situaci, že její tři dcery (26, 19 a 16 let) zůstávají dosud bezdětné na rozdíl od jejich synů.] „Já jim říkám, moji synové ty se tahali, ty si našli mladý holky, než byli oni, ty se utahali, buď si to dítě udělali v lese, v autě, ve sklepě, že jeden má syna, druhý má syna a ten má dokonce dvojčátka...Jsem říkala, že mi přinese dřív dcera než syn“ (Růžena 2009).

Svobodné dospělé holky, které jsou starší osmnácti let, se vymykají očekávané trajektorii. Jejich okolí je jejich situací zneklidněno. Jasně cítí, že tyto dívky negují schema vybrat si JEDNOHO NA CELÝ ŽIVOT, MÍT DĚTI a STARAT SE SAMA; tedy stát se dospělou. Některé mladé svobodné ženy své názory jednoznačně formulují (Paloma), jiné ke své situaci spíše mlčí. „Tady si kluků moc nevyberete, tak mezi rodinou. Tady nikdo není...Berete se mezi bratrancem nebo sestřenicemi. Kde si tady budete hledat přítele. Mám si vybrat bratrance nějakýho? Já na to nejsem, dát se s rodinou dohromady, a to ještě jsem s nima vyrůstala od malička. ... Každý nemyslel na budoucnost, vyšel školu, a ahoj“ (Paloma 2009). Jednou z cest negace je studium. „A ještě se dívěj, že studujou, že nemáte děti [o sestře Viole]“ (Paloma 2009).

Rodiče se k dcerám, které nerespektují sdílené normy ve vyloučené lokalitě, nechovají na veřejnosti jako k rebelkám. Ve svých promluvách potvrzují jejich status *svobodných dospělých holek*. Matky očekávají, že je mladé ženy budou ČÍT, nadále potvrzovat schema RODIČ DOBRODĚJCE a nebránit se schematu HLÍDÁNÍ. Proto chtějí být informovány o jejich programu. Říkají jim, kdy se mají vrátit domů. Stejně jako apelují na to, aby se nikde s nikým „nezapomněly“. VĚŘÍ jim, i když tak trochu doufaly, že jim *holka přinese dřív než syn*, že budou MÍT DĚTI. Ve skutečnosti vztah matek a rebelujících dcer stojí pouze na principu ÚCTY k rodičům, k respektu vůči rodičovské AUTORITĚ. Matky tyto své dcery nedokážou či nechtějí podpořit v jejich životním projektu, který vzdoruje platným schématům. Zdráhají se o ně starat ve věku, kdy by již měly být zcela soběstačné.

„Viola je [při rozhodování o studiu] mezi mlýnskými kameny: Zvažuje: Já tam taky nemůžu jít, když máma říká, že to tam není dob-

rý. I lidi z komunity ji zrazují: ale co bys chodila – stejně to neuděláš“ (Ptáčková 1/2008). Chybí zde schemata, která by nabídla východiska.

* * *

Cílem výchovy dívek ve vyloučené lokalitě je získat vyšší sociální status, resp. MÍT DĚTI, aby se mohly STARAT SAMY. Mají se stát vdanými ženami-matkami. Jiný status schemata primárně nenabízejí. Naopak všechny další statusy, které by žena měla či mohla dosáhnout, jsou podřízeny statusu ženy-matky v trvalém partnerském vztahu (JEDEN NA CELÝ ŽIVOT). Schemata jsou nastavena tak, aby *svobodné dospělé holce* umožnila si svoji budoucí roli uvědomit, protože KOHO SI VEZME, TAKOVÝ BUDE JEJÍ ŽIVOT. Je proto třeba ODLOŽIT VOLBU, aby se získal čas při výběru partnera a dívka nepodlehla kouzlu toho, který nedokáže být adekvátním GARANTEM RODINY, což se ovšem reálně děje.

S ohledem na to, že obsah mužské role se v sociální realitě vyloučených lokalit mění, že muži ve vyloučené lokalitě nedokážou zabezpečit rodinu, ztrácejí výchozí schemata oporu v realitě. Mnozí si toto jasně uvědomují a touží po východisku. Zejména ženy, pro něž se stává za daných podmínek výchozí schema zničující, hledají alternativy jiných schemat pro sebe, ale i pro své děti (viz níže). Přinášejí dívkám nabídku statusů, s nimiž kultura ve vyloučené lokalitě nepočítala či je marginalizovala. Princip suicentrismu kultury (moje kultura je ta nejlepší; jen tak, jak žiji já, je správné žít) však logicky problematizuje konkurenci dalších schemat, která nabízejí jiné konkurenční sociální statusy.

Výchova chlapců versus výchova dívek

Výchova ve vyloučené lokalitě je genderově podmíněná. Netýká se to pouze obsahu výchovy, ale také způsobu, na jejímž základě probíhá socializace – sociální učení. Výchova chlapců je založena na identifikaci s otci a staršími mužskými vzory. Napomáhají tomu schemata SUPERAUTORITY OTCE a GARANTA RODINY, která z muže činí reprezentanta rodiny na veřejnosti. Chlapci jsou v souladu s otci. Naopak dívky se učí formou nápodoby a utvrzuje je sociální posilování. Iden-

tifikace s matkami není skrze schemata jednoznačně podpořena. Protože dívky vidí, že pečující matka, která se STARÁ SAMA, selhává, identifikovat se ani nemohou. „*Dokavad ty děti nemaj svoje děti, tak jim do toho nic není, tak jsme blbý*“ (Alice 3/2009). Dívky se tedy do jisté míry staví do opozice k matkám. Matka na rozdíl od otce zde není vzorem, se kterým by se měl potomek identifikovat. Matka svůj život staví jako memento pro dceru a dcera ho tak i vidí.

Výchova chlapců a dívek ve vyloučené lokalitě je organizována jinak. Matka v určitém věku pro chlapce přestává být AUTORITOU a ponechává si pouze roli pečovatelky (MATKA SE STARÁ SAMA). Naopak do výchovy dívek mohou zasahovat oba rodiče. Kromě pozice vychovatelů se organizace výchovy liší i v supervizi rodiče. Chlapci jsou podle schemat přibírání do aktivit otců a starších mužů. Práci často vykonávají společně v rámci svého společenského okruhu. Dívky se vlastně do práce zapojují místo matek. Své kompetence nejen uplatňují výhradně doma, ale navíc s matkou netvoří spolupracující tým. Matka přenáší na dceru původně svoje povinnosti, což se podle diskurzu ve vztahu otec – syn děje jen na bázi dobrovolnosti. Nicméně jak chlapci, tak dívky svými výpověďmi posilují schema, že se ZVLÁDÁNÍ klíčových obsahů vynoří samo: u chlapců skrze FRAJEŘENÍ SE a u dívek při VAŘENÍ, což souvisí a determinuje jejich budoucí sociální pozice.

Zásadní rozdíl provází také dosahování dospělosti u obou genderů. Zatímco chlapci jsou podněcováni, aby se dospělými stali, dívkám je podle schematu ODLOŽENÁ VOLBA vlastně bráněno MÍT DĚTI.

Kulturní změna

Již výše bylo řečeno, že původní schemata výchovy se stávají nefunkční, resp. nepomáhají v současnosti se efektivně socializovat a spíše ztěžují životní situaci členů kultury. Někteří obyvatelé vyloučené lokality hledají řešení, jak zůstat v rámci komunity a zároveň nespadnout do agónie života v sociálním vyloučení. Kromě negace původních schemat přinášejí i nové obsahy, které vidí jako nástroj kulturní změny. Touto agency disponuje zejména naše klíčová informátorka – matka toužící po kulturní změně. Její potenciál spočívá mimo jiné

v tom, že byla vychována v pozici nejstarší ze čtyř, resp. pěti sester, a tyto ženy a jejich děti tetu uznávají jako autoritu.

Zážitky

V diskurzu jediné Alice se opakovaně v souvislosti s výchovou objevovalo slovo ZÁŽITKY. Vyslovovala ho vždy, když popisovala svůj nový pohled na situaci či poznání nových možností, které se lidem v komunitě otevřely díky neziskové organizaci. „*Chtěli jsme pro svoje děti zážitky*“, říkala Alice (3/2009), např. když popisovala, jak se sestrami začaly s dětmi jezdit do ZOO, do kina, do lanového centra a na další výlety. A druhým dechem připojovala, že ona nic takového neprožila.

Alice navíc nechápe ZÁŽITKY jako něco kolektivního. Zážitek je pro ni individuální obohacení a konstruování vlastního příběhu. Takto také touží po tom, aby každá z jejích dcer měla svoje vlastní zážitky. Proto je např. posílá na různé letní tábory.

ZÁŽITEK je pro Alici vlastně synonymem dětství, jak má být. A v tomto směru jej chápe jako konkurenční schema k jiným schematům výchovy v romské rodině (např. VAŘENÍ). Zdůrazňuje, že své dcery vyvazuje z určitých aktivit právě ve prospěch zážitků. „*Glória nemá to dětství, protože ji ta Sára pořád cepuje [zapouje do prací v domácnosti]. Tohle bych svým dětem neudělala*“ (Alice 9/2009). Že ZÁŽITEK je něco, co je v kultuře obyvatel vyloučené lokality nového, potvrzuje klíčová informátorka i v charakteristice druhé „emancipované“ ženy v lokalitě: „*Paloma, je to naše rarita,.... Chce spíš něco prožívat zažívat, jak říkala, že se na stejný místo nevrací*“ (Alice 9/2009).

Zahrnout do svého života situace, které člověka na individuální rovině obohatí, zvažují ale i další příbuzní Alice.

Růžena: „*Oni si neužili [moji synové] například...“*

Paloma: „*Protože oni žádný vzdělání nemaj. Oni maj prostě jen tu zvláštní školu a to je všechno. Pak se vydali mít rodinu*“ (Paloma a Růžena 2009).

Jasně mluví o absenci zážitků a bariérách, které je znemožňují. Je ovšem pochopitelné, že pro většinu obyvatel vyloučené lokality dosud schema, které je spojeno s diskurzem ZÁŽITKY, není akcepto-

váno. Proto se tak trochu jako o bytosti z jiného světa zmiňují právě o Palomě, která si šetří peníze, aby mohla odjet k moři.

Pozitivní vzory

Klíčová informátorka je kritická k některým schematům své kultury. Systém sociální kontroly, založený na principu DRBŮ podle ní totiž způsobuje, že si lidé, členové komunity, všímají pouze negativ. Mluví se zejména o problémech. Ona sama by preferovala, kdyby se hovořilo o POZITIVECH (viz ZÁŽITKY). „*To hezký je spíš zvláštní. Tady je to spíš naopak. ...Spíš, že chlap zmydlí ženskou, druhý den se ví, ale ty hezký věci, že chlap koupí holce kytku, reaguje na Valentýna*“ (Alice 15/2010). Z toho důvodu chápe svou roli v komunitě jako člověka, který bude přinášet právě POZITIVNÍ vzory. „*Tohle se chytá mezi dospělými, že je třeba svatý Valentýn a můj muž mi koupí kytku. ...A oni se chlapi na to zeptají, vystoupí a jdou taky těm svejm koupit kytku, že je ten Valentýn, A potom doma, co si udělal, on nic, Pavel koupil kytku Alici, tak [já] ti taky. Takovýhle hezký věci by se tady měly takhle podporovat a k sobě se chováme s Pavlem strašně hezky tak, aby si toho všímali i ty ostatní*“ (Alice 15/2010).

Přestože se zde hovoří o akulturaci dospělých, vyzdvihování POZITIVNÍCH vzorů a odsuzování těch negativních je pro ženu toužící po kulturní změně důležité i ve vztahu k dětem. Právě proto, že velká část výchovy probíhá formou nápodoby a sociální identifikace, členka komunity, sociální pracovnice možná intuitivně cítí, že toto je cesta k transformaci kultury ve vyloučené lokalitě.

Dělat pro druhé

Další schema, které prosazuje Alice, obsahuje ideu, že je důležité dělat něco společně pro obecný zájem, vytvářet tak diskutovanou POLIS u Romů (Jakoubek 2004b). Takto lze rozumět ambici Alice, která i pod vlivem neziskové organizace působící ve vyloučené lokalitě Delta tlačí na to, aby např. bylo okolí domu uklizené. V diskurzu Alice spojuje práci pro POLIS i s prací pro významné druhé: pro doktory, pro pošťáka a hlavně pro děti, aby se vyhnuly např. nákaze žloutenky. Přemýšlet o sobě v kontextu života druhých se potvrzuje i v Alicině

nadšení organizovat spolu s neziskovou organizací společné brigády, díky nimž obyvatelé vyloučené lokality posilují svoje postavení v obci a umožňují jim překročit její hranice směrem k POLIS obce. Nicméně klíčová informátorka přiznává, že motivací členů komunity je více její (a Lukášova) AUTORITA a společná svačina a oběd, než primární zájem o zvelebování okolí a posilování vazeb s místními chalupáři.

Výsledkem snahy dělat něco pro POLIS je také zbudování a udržování dětského hřiště. „*Vadilo nám, že tu nic není pro děti. Tak jsme se rozhodli, že si to tedy uděláme sami. Šli jsme do lesa, sehnali dřevo na prolézačky*“ (Alice 1/2008). Porovnáme-li výpověď Kamily, která neusiluje o kulturní změnu, jasně vidíme odlišné pozice obou žen: aktivní přístup Alice a retrospektivní pasivní postoj Kamily, která schema POLIS nepředjímá. „*Pro děti tu není nic, před dvaceti lety tu byla školka, teď ne*“ (Kamila 2008).⁷³

* * *

Nová schemata ve výchově, které prosazuje Alice, jsou genderově indiferentní. Ani ZÁŽITKY, ani POZITIVA ani POLIS nezdůrazňují rozdíly v roli muže a ženy. Obsahy a strategie směřující ke kulturní změně nabízejí členům vyloučené lokality nové pochopení nejen sama sebe v realitě, ale také jiný koncept soužití v rámci komunity (koncept založený na rozšiřování se a pozitivním sebehodnocení). V případě ZÁŽITKŮ a částečně i POLIS překračují kosmos komunity nejen obsahově ale také fyzicky.

Socializace mimo rodinu

Obyvatelé vyloučené lokality mají zkušenost a v rámci své kultury počítají se socializací mimo vlastní rodinu a komunitu. Jedná se častěji o výchovné působení, které se jim dostává v rámci vzdělávacího systému majority, než o přímou transmisi kultury od ne-Romů. Mezi

⁷³ Naopak příklad Delty vést komunitní život (POLIS) ovlivnil obyvatele Ný, kteří se také složili na nákup houpacíky pro všechny děti z lokality.

zařízení majority, na něž je odkazováno, patří základní škola, základní škola praktická, střední školy a učiliště, výchovné ústavy, dětské domovy a vojenská služba.

Diskontinuita školy

Přestože všichni obyvatelé vyloučených lokalit chodili do školy, nestávají se vzpomínky na školní docházku platformou pro společné sdílení. Hovory o ní zdůrazňují, že období institucionálního vzdělávání je nejen pro každou generaci, ale dokonce pro jedince uzavřená kapitola, individualizovaná, nikomu nesdílitelná zkušenost a NEPŘENOSITELNÉ VĚDĚNÍ. Nelze na ni navazovat, povětšinou nelze předávat kompetence zde nabyté. Škola tedy není obsahem, který by vytvářel most mezi generacemi, a tedy ve své podstatě zvýznamňoval školu jako klíčovou pro socializaci v rámci rodiny a komunity.

Růžena: *„Já nemám žádný školy, protože jsem z deseti dětí, tak jsem neměla tu možnost, ale mám to základní.“*

Paloma (dcera): *„Byla jiná doba. Byly jiné prostředky, nebyly na to peníze“* (Růžena a Paloma 2009).

ML: *„Teď budete moct poradit Vandě.“*

Paloma: *„No ono je to taky pár let [ve smyslu, že jí nebude moci pomoci při studiu stejného oboru]“* (Paloma 2009).

Alice: *„No my se sestrou máme taky stejný obor, ale když vaříme, tak je to o hubu“* (Alice 2/2009).

Vztah mezi dítětem a rodičem následně nemůže být realizován ani prostřednictvím přípravy do školy. Rodiče a děti nespojuje tedy ani společná školní zkušenost, ani společné aktivity, které by se školy týkaly.

Růžena: *„Pomoc? To nedělá nikdo. To dělám já si, oni mi řeknou, mami, ty tomu nerozumíš, to musíme sami.“*

Paloma: *„Jako že si nemůžou poradit, rodiče, protože oni o tom nevěděj.“*

Růžena: *„No nevíme“* (Růžena a Paloma 2009).

Nekompetenci pomoci dětem se školní přípravou rodiče rozhodně nechápu jako osobní selhání. Věcně konstatují, že se jich toto netýká, a potvrzují schema školy v rovině NEPŘENOSITELNÉHO VĚDĚ-

ní. V zásadě, kdyby se jich agenda okolo školy týkala, resp. kdyby si připustili, že se jich týká, byli by opakovaně konfrontováni s vlastní nekompetencí. Taková sebereflexe by narušovala jednu z klíčových hodnot jejich kultury – schema ÚCTY, na něž je vázáno schema DOBRODĚJCE.

V rámci působení neziskové organizace a díky agency Alice si ovšem některé mladší matky doplnily základní vzdělání. Tím se zásadně v těchto rodinách proměnil diskurz o škole. Škola se náhle prosadila do rodinného „praktikování“. I když podstatu školního vzdělání vidí mladé romské matky spíše v jeho instrumentální rovině, akceptují ho jako důležité ve vztahu k něčemu, co má pro ně velkou hodnotu – ve vztahu k dětem. Obsahy, které škola předává, nabývají v kontextu rodiny konečně význam a uplatnění. „*V životě to neužiju, proč si to mám pamatovat, co mi to změní v životě, leda že dětem to vysvětlím*“ (Sára 1/2009). Takto se konečně škola stává relevantní v komunikaci v rodině.

Skutečnost, že doplnění vzdělání bourá představu nepropojitelnosti školní zkušenosti, se projevuje ještě v jedné rovině. Sdílení nemusí být jen obsahové, ale má rozměr i časoprostorový a sociální. „*To dítě, když vidí, že dospělý se učí, tak se přidaj*“ (Yvona 2009). „*Ono je to nebaví, ale když viděj nás, tak je to lepší*“ (Sára 1/2009).

Možnost pomoci přináší i pocity zodpovědnosti za to, aby pomoc byla poskytnuta. „*Dřív jsem to nějak nevnímala, ale teď jsem si říkala, máš velký děti, tak to budeš muset*“ (Yvona 2009). Krom toho však podíl na školním vzdělávání matek přináší satisfakce. „*Tak jsem to vysvětlila. Pani učitelka byla úplně hotová, jak jsem ho to naučila*“ (Yvona 2009). Etabluje se zároveň vliv matek na výchovu dospívajících či dospělých synů a potenciálně se narušuje schema matky pouhé opečovatelky chlapců (MATKA SE STARÁ SAMA). Může vznikat konkurenční schema, jež by oslabilo SUPERAUTORITU otce.

Postupně se ve vyloučené lokalitě prosazuje koncept společného sdílení školní zkušenosti. Akcentuje se pocit zaangażovanosti na školním výkonu dětí, který jde ruku v ruce s pocitem, že matka je ve vztahu k majoritě kompetentní vzdělavatel. Naše klíčová informátorka – matka otevřená kulturní změně – dokáže jít ještě dál. Dovolí

si zpochybnit svoji AUTORITU rodiče, aby vytvořila kontinuitu sdílení školy, aby podpořila své dítě ve školním vzdělávání. Svou pozici DOBRODĚJCE staví nad svoji ÚCTU. Náhle je důležitější manifestovat školu jako kontinuum rodinné trajektorie, než posilovat respekt rodiče v očích dítěte, rodič nemusí být vždy prvoplánově CTĚN. Školu přestává charakterizovat NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ. „*Já říkám, je to výborný. Ty, na svoje leta v té třídě jseš lepší než já.* (kontinuita vzdělávání, PŘENOS VĚDĚNÍ týkající se školy). *Já tomu můžu pomáhat tímhle tím doma, aspoň aby to ona unesla, kdežto kdybych tvrdila, že trojka je blbá, že prostě mě zklamala. Tak nevím, jak by dopadla v dalším ročníku*“ (Alice 3/2009).

Protože VĚDĚNÍ získané a vztahované ke škole je pro obyvatele vyloučené lokality NEPŘENOSITELNÉ, vstupuje jen omezeně do komunikace v rodině a nepodílí se na reprodukci klíčových hodnot. Z tohoto pohledu je škola diskontinuitní etapou v životě člověka. Kulturní změna pak nepřichází na základě postupné generačně podmíněné integrace školy do rodinného diskurzu. Je vyvolána teprve v okamžiku vtáhnutí žen matek do procesu vzdělávání a vytvoření platformy prožívat školu a její obsahy v témže čase s lidmi, které jsou pro dítě identitně relevantní. Časoprostorová a sociální jednota boří schema NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ spojeného se školou. Zároveň zbavit školu jejího marginálního postavení NEPŘENOSITELNÉ ZKUŠENOSTI znamená pro rodiče z vyloučených lokalit stát se primárně DOBRODĚJCEM svého dítěte na úkor vlastní ÚCTY.

Ať si nedovoluje

Přestože výše uvedená kapitola představovala pozici školy v rámci výchovy v rodině jako diskontinuitní záležitost, stojící na NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ, objevuje se jeden obsah, který tento závěr popírá. V diskurzu ve vyloučené lokalitě se upevňuje představa školy jako vnějšího sociálního prostoru (schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ), kde dochází k zásadnímu vyjednávání sociálních pozic. Společná a sdílená školní zkušenost napříč generacemi vytváří apel, že se dítě v cizím prostředí školy „nesmí dát“. Děti jsou opakovaně poučovány, aby si na ně jiné děti tzv. NEDOVOLOVALY. „*Zážitky ze školy mám dob-*

rý, a když mi děti zbily, nebo nadávaly, protože já jsem Romka,... tak jsem jim dala facku a on šel žalovat... Já jsem si nenechala líbit. ...Já sem se musela nějak bránit. Teď mám osm dětí. A taky jsem jim řekla, když si na tebe dovolí, tak si na ně taky dovol. Já jsem se prala“ (Růžena 2009). Tento diskurz podtrhuje představu školy jako prostředí nepřátelských sociálních vztahů zejména mezi dětmi (schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ). „Sára mi říkala: Co já budu dělat, když mě tam budou mlátit?“ (Alice 11/2010).

Uspěť ve škole pak podle sdíleného schematu NEDOVOLOVAT SI znamená nenechat se ohrožovat a ponižovat. „*Já jsem nebála zvláštní školy, jednoho kluka jsem zmlátila, do sedmnácti let si nic nedovolil [tzn. do konce školní docházky]“ (Alice 11/2010). „Přišla jsem do pastáku. Byla tam jedna holka a ona na mě, že jako budeme spolu, tak jsem jí zmlátila. Od té chvíle si na mě nikdo nedovolil“ (Eva 1/2009).*

Bránění se agresi ze strany okolí pak rodiče schvalují. „*Já jsem jim to říkala vždycky. Tam je pět kluků a tři holky. A kluci se prali. Přišli ze školy a mamí já jsem se popral. Já proč. Protože si dovoloval“ (Růžena 2009). Podle schematu VZTÁHNOUT RUKU je akceptovaná taková agrese, která má obhájit pozici člověka ve společnosti, vyjednat jejich vzájemný vztah. Proto je také nejčastěji zmiňovaná ve vztahu k lidem mimo vlastní komunitu (schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ), tedy mimo rodinu, v prostředí, kde sociální statusy nejsou ustanovené. Někdy ovšem agrese může přerůstat i do potvrzování sebe sama. Děje se tak zejména u chlapců, kteří si tak vyjednávají ÚCTU v rámci okolí, stejně jako skrze bitku nacházejí zpět ztracenou rovnováhu (EMOCE). „*[Když mě vytácej holky,] nechám to bejt, jdu pryč. Holky mi skákaly na záda. Nedaly pokoj. Já to nechtěl, setřás sem je. Kašlu na ně. A pak hned na náměstí mi přišel do rvačky kluk, kterýho jsem hledal“ (Sláva 2010).**

Uvedený příklad pak upozorňuje na další schema ve vyloučené lokalitě. Bít ženy se nemá. Proto podle schematu NEBÍT ŽENY jsou chlapci vychováni k tomu, aby emočně zvládli provokace dívek, aby akceptovali, že dívky si DOVOLOVAT mohou. Muži, kteří toto nezvládnou, či dokonce svou rovnováhu nacházejí prostřednictvím ag-

rese vůči ženě, jsou sledovanou komunitou odsuzováni. (Viz citace v subkapitole Opravdový život.)

Se svačinou do školy

Školu vidí rodiče jako místo sociálního kontaktu s majoritou. Vedou děti k tomu, aby se obhájily, ustály své postavení (NEDOVOLOVAT SI). Agrese není ale jedinou cestou. Stejně významné je pro rodiče z vyloučené lokality demonstrovat, že zvládají péči o dítě (MATKA SE STARÁ SAMA). Proto nelze děti poslat do školy nezabezpečené. Symbolem péče je v tomto smyslu SVAČINA. Koncentrace pozornosti ke svačině může mimo jiné znamenat také odkaz na VAŘENÍ. Protože MATKA SE STARÁ SAMA a její rolí je VAŘIT, je logické, že ve vztahu ke školní docházce jako klíčová vystupuje SVAČINA (srov. Dřímál 2004).

Rodiče odkazy na SVAČINU v první řadě zdůrazňují, že oni neměli takovou péči, čímž mimo jiné na jednu stranu posilují obraz diskontinuity školy. V druhé řadě ovšem také potvrzují, že toto zařízení vzdělávacího systému majority, je pro ně důležité. „*Já jsem chodila do školy hladová, ... bez svačiny, bez tkaničky, normálně neučesaná, utíkala jsem na autobus. Já jsem měla jinak život, školu jsem prožila jinak a oni v dnešní době mají taky jinak*“ (Růžena 2009). Naopak v diskurzu směřovaném majoritě (badatelům) jejich děti svačinu mají jako samozřejmost. „*Ona chtěla svačinu, měla v tašce připravenou, to jo*“ (Růžena 2009). „*Já jsem si budila děti do školy, dávala jim svačiny*“ (Růžena 2009). Rodiče deklarují, že dělají vše, aby dítě bylo v cizím prostředí zabezpečeno – tedy nemělo hlad. „*My jsme mu dávali stovku, aby měl [na svačinu]*“ (Otec Arnolda 2009).

Nemít na svačinu je proto někdy i důvodem, proč dítě rodiče nepošlou do školy. Nemít na svačinu jde ovšem v ruku v ruce se skutečností, že nemají na autobus. Tím, že se rodič vyhne této konfrontaci s majoritou, sám před sebou NEZTRÁCÍ TVÁŘ.

Důvěra v socializaci v rámci vzdělávacího systému majority.

I když obyvatelé vyloučených lokalit nechápou školu jako součást života komunity a obávají se nepřátelství, které zde mezi lidmi panuje (schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ), chovají k ní ovšem i jistou míru dů-

věry. Škola a další výchovné a vzdělávací zařízení majority mají pro lidi v sociálním vyloučení zvláštní potenciál. Tento potenciál je vždy v rovině individuálních trajektorií a zisků, které se jen málo promítnou do života celé komunity či vyloučené lokality (schema NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ).

V prvé řadě podle diskurzu ve vyloučené lokalitě se nezapovídá socializace dítěte v rámci výchovných a vzdělávacích zařízení majority. Naopak o děti je zde postaráno (jde tomu vstříc schema VYUŽÍVAT SERVISU MAJORITY). Školu (ale spíše tu praktickou) matky chápou jako čas a místo, kde je dítě zabezpečeno, je pod dozorem, a tudíž se snižuje riziko jeho OHROŽENÍ ŽIVOTA. „*No dopoledne, tak to je v pohodě, to jsem schopná fungovat, ale jak přijdou ze školy*“ (Sára 1/2009).

Stejně tak lidé z vyloučených lokalit akceptují i další výchovná zařízení, zejména dětské domovy, byť se pak mladí lidé, kteří zcela ztratí kontakt s komunitou, neumějí chovat (viz subkapitola Rodičovská autorita). To se však obvykle nestává, protože se děti v ústavní péči vrací do komunity na prázdniny. Někteří navíc zdůrazňují, že tato výchovná zařízení přinášejí zisky, např. startovní byty a vzdělání (viz níže).

Rodiče školet či jinému výchovnému zařízení delegují všechny pravomoci, s výjimkou dohledu na udržování ÚCTY jejich dětí (viz subkapitola Ať si nedovoluje – schema NEDOVOLOVAT SI), tedy přeneseně jich samotným. Z hlediska průběhu výuky a jejich obsahu si tedy instituce (rodina a škola) nekontrolují (NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ). Rodiče se ve prospěch školy vzdávají nejen zodpovědnosti, ale také dohledu. Skrze školu se nenaplnuje další klíčové schema zakládající vztah rodič – dítě – INFORMOVANÝ RODIČ. Součinnost schemat MÍT KLID, neINFORMOVANÝ RODIČ a ÚCTA pak jen dále posiluje schema vymezující pozici školy v diskurzu ve vyloučené lokalitě, tedy NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ. Na školu jako alternativní socializační nástroj rodiče „nežárlí“. Nemají ani pocit, že by dětem nabízela jiná kulturní schémata, která by konkurovala jejich prioritám (Štech 1992). Pouze od určitého věku chápou školu pro člověka jako neadekvátní (viz subkapitola Linearita života a škola). Právě proto si rodiče myslí, že by výchovná zařízení měla si své socializační úkoly řešit bezesbytku sama. „*Lilka chce, abys studovala, tak ať ti daj peníze*“ (Růžena dle Ptáčkové 2009).

Škola respektive socializace mimo rodinu přináší v rámci schematu VYUŽÍVAT SERVISU MAJORITY osobní zisky. Schema ŠKOLNÍ ZISKY se týká minimálně čtyř rovin rozšíření jedince (instrumentální, znalostní, osobnostní, vztahové).

První rovinu přináší instrumentální charakter školy. Škola je místem formální socializace, která je relevantní pro majoritu. Romové si obecně cení vzdělání (Hadj Moussová 2009), a tedy si cení i toho, když někdo z jejich rodiny absolvuje školu. Nicméně schema NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ nenapomáhá takových cílů dosahovat. Proto se v diskurzu oprávněně objevují úvahy, že vzdělání se získává snadněji během socializace ve výchovném zařízení – dětském domově či výchovném ústavu. Tato zařízení tedy nejsou spojena pouze s negativy. Naopak obyvatelé vyloučených lokalit je akceptují jako relevantní socializační instituce, díky nimž člověk získá daný stupeň vzdělání. „[Téma ústavní výchovy.] Jestli chtěl, moh se vyučit, tady na základce by se mu to nepovedlo“ (Magda 1/2009). „Tak Edwarda odebrali do ústavu. Tam ho dali i studovat, protože jeho máma by nedala“ (Alice 11/2010). „Mám střední [školu]. Byla jsem v pastáku, tam je ten řád, taky se nedá nic dělat“ (Eva 1/2009).

V druhé rovině přináší mladým lidem socializace mimo rodinu i kompetence, které člověk využije v každodenní praxi. Někdy takto rodiče i vedou své děti při výběru střední školy. „A říkám to i dceři, aby šla na blbou kuchařku, protože to užije i doma,... že to užije i v domácnosti, že když si nenajde práci, a založí si rodinu, že to užije, naučí se hospodařit s jídlem“ (Sára 1/2009).

Kompetence, kterých obyvatelé vyloučených lokalit nabývají, mají různý charakter. Některé z nich jsou popisovány jako důsledek traumatizujícího tlaku vychovatelů. „Ty bláho, já za umyvadlo, doteďka to mám. Meju umyvadlo... za umyvadlo [jsme byly buzerovány], já jsem vždycky leštila, prach a podlahu,... Já mám s tím umyvadlem trauma doteď, jdu po dcerách, teď tam ta pasta. No a nedá mi to. Nemůžu to nechat“ (Alice 12/2010).

Jindy lidé oceňují, že se naučili praktické grify, které zdokonalily jejich již dříve nabyté kompetence z rodiny. Je srozumitelné, že pro ženy to bylo zejména vaření. „Já jsem se naučila vařit od mamky, ale

pak jsem jezdila do Chí na doškolování... Tam mě naučili dělat rýži v troubě a už ji jinak nedělám... a vidíme i ty rozdily“ (Sára 1/2009).

Nicméně některé kompetence získané ve škole obyvatelé vyloučených lokalit ale využít nemohou. Podmínky života zde někdy brání svoje získané znalosti zúročit. Což může vést k rezignaci. *„Pan Čech třeba nakoupil a nechal mě vařit to, co já chci, jak myslím. On měl všechny ty ingredience. Kdežto, když jsem někdy přišla ze školy s nějakým nápadem, že to uvařím taky doma, tak doma něco chybělo. Prostě nebylo to tam, nebo se to muselo dokupovat a to už mě nebavilo“ (Alice 12/2010).*

Třetí rovinou ŠKOLNÍCH ZISKŮ ze socializace mimo rodinu je proces individualizace člověka. Lidé ve vyloučené lokalitě popisují pocit osobního posunu, když opustili komunitu a získali postavení v rámci další sociální skupiny. *„Bála jsem se, jak se budou chovat a jakej udělám dojem [na střední škole], ...šla jsem tam a byla tam jak doma, strašně mě to změnilo“ (Gina 2010).* *„Seznámila jsem se s cizími žáky, a to mě i ponaučilo. ... Názory do života a tak“ (Běla 2010).* I mladší dívky pak v socializaci mimo komunitu vidí potenciál pro individuální růst. *„Chci jít do Kappy na aranžérku, protože mě tam nikdo nezná“ (Roxana 2010).* *„Víc mě baví být mezi lidma, než doma. Tam to znám. Chtěla bych na loď“ (Isabella 2010).* Touha vymanit se ze skleníku vyloučené lokality je vlastně odpovědí na tlak rodičů, které vedou děti k DISTANCIACI vůči okolnímu světu – schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ (viz subkapitola Strach). Tento postoj deklarovaly ale jen dívky.

Naopak mladík Sláva se svého světa vyloučené lokality Delta vzdát nechtěl. Žádné ŠKOLNÍ ZISKY neviděl a nehledal. *„Tam na intru ne. Co bych si tam byl, když si to můžu užít tady...Tam do osmi do devíti musíte tam být. Tam zamykaj a tady můžu být venku až do jedny hodiny“ (Sláva 2010).* Přesto i pro muže ve vyloučené lokalitě má zkušenost dlouhodobého pobytu mimo lokalitu důležitý socializační potenciál. Jedná se o vojenskou službu, která odváděla mladé muže pryč ze života v rámci lokálních a příbuzenských sociálních sítí. Absence vojny pak podle diskurzu obyvatel vyloučených lokalit opět negativně zasahuje do procesu socializace mladíků z romských rodin. *„Vyhá-*

zej si židle a matrace před baráky, sednou si ven a povídaj si. A to tam byli ty starý chlapi a říkali těm mladejm: ‚Vy nám nic nepovídejte, vy nevíte nic, vy jste na vojně nebyli. Ted’ už žádný pravý chlapi nejsou‘“ (Alice 1/2008).

Informátorky zkušenost oslabit sociální a emoční závislost na rodině skrze vzdělávací systém majority (ŠKOLNÍ ZISKY) vysoce pozitivně hodnotily ještě v jedné, čtvrté rovině – vztahové. Viděly v nich cestu k zlepšení, prohloubení a utužení vazeb s příbuznými. Podle diskurzu ve vyloučené lokalitě pak vlastně platí, že dočasná DISTANCE zpětně POSILUJE POUTO. „*My jsme na sebe vždycky byly jako psi... ale když pak Alice nastoupila na internát, tak se něco změnilo, začínaly jsme se mít rači, takže ať se to naučí, ať si to užije [kdyby šla dcera na internát], bude mě mít ještě rači“ (Sára 2/2009). „Jsem nakonec šla do práce ještě před skočením mateřský. Takže Málinka musela hnedka do školky. Ale řekla jsem si, že nám tolepší ty vztahy“ (Alice 9/2009).*

* * *

Vzdělávací zařízení majority, respektive socializace dítěte také mimo vlastní rodinu či komunitu je spojena s několika schematy. Schema VYUŽÍVAT SERVISU MAJORITY spojuje vzdělávací systém majority se zabezpečováním života i budoucnosti dětí (když to dokážou využít). To se děje ale výhradně na individualizované rovině ŠKOLNÍCH ZISKŮ. Protože VĚDĚNÍ týkající se školy je v rámci komunity i rodiny primárně NEPŘENOSITELNÉ, neovlivňuje hodnotový systém (kulturu) ve vyloučené lokalitě. Škola je pro obyvatele vyloučených lokalit zejména místem sociálního kontaktu. Vůči škole se uplatňuje schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ, kde nejsou vyjednány pozice a kde je třeba si zajistit ÚCTU a NEZTRATIT TVÁŘ. Protože obyvatelé vyloučených lokalit chtějí obstát, nabízí jim kultura dvě schemata jako řešení. První a podstatnější schema je zajistit, aby si na člena své rodiny a komunity NEDOVOLOVALI. Druhé schema SVAČINY souvisí s potvrzením rodičů (resp. matky) coby pečovatелů a dokládá zájem rodičů participovat při vzdělávání svých dětí.

Škola je pro Romy ve vyloučené lokalitě místem konfrontace s majoritou, která může člověka na individuální rovině obohatit. V poje-

tí Romů škola posiluje a dává uvědomit si individualitu jedince, zatím co pro majoritu je škola jedním z kolektivních zařízení, kde se upevňuje představa sounáležitosti s kolektivem. Vše stojí na klíčovém schématu pro tuto oblast PŘENOSITELNOSTI X NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ spojeného se školou. Zde se ovšem kulturní změna ve vyloučené lokalitě iniciovaná agency Alice dostává do smyčky. Na jednu stranu matka otevřená kulturní změně chce, aby ŠKOLNÍ ZISKY byly sdíleny a šly ve prospěch celé komunity, na stranu druhou ale odmítá či spíše nevěří rodičům. Když říká, že „*rodiče nejsou těmi pravými učiteli*“ (Alice 1/2008), uvažuje o nutnosti přenechat kompetence výchovy výhradně škole. Posiluje tak ale pouze schema NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ.

Linearita života a škola

Curriculum vitae ve vyloučené lokalitě strukturují mezníky, které potvrzují sociální statusy jejich členů (viz subkapitola Věkové stupně). Každá část života je zasvěcena klíčovému životnímu úkolu. Škola, která přichází skrze koncepty majority, zaujímá v linearitě života ve vyloučené lokalitě specifické místo. Je chápána jako součást dětství, náleží k němu, je jeho definiční charakteristikou. Dokonce v ne-standardní⁷⁴ výpovědi Alice, ženy, která je otevřena kulturní změně, je zřetelné, že školu staví proti dospělosti. „*Netěšila jsem se, že budu muset ze školy, že přijde ta realita, dospělost*“ (Alice 11/2010). Skutečnost, že škola a dospělost se vylučují, potvrzují i další souvislosti. Chlapci volí mezi školou a prací za úplatu. V případě dívek se ono „buď a nebo“ staví mezi školu a mateřství.

Práce a škola

Dospělost pro chlapce představuje v první řadě zapojení do obživných strategií (MAKAT). Těm je dána přednost před školou. Konkurence práce a školy nespočívá jen v konkurenci obsahů – baví versus ne-

74 Všechny svobodné dívky, které do školy chodily, se těšily, až škola skončí.

baví, ale je otázkou zajistit si přístup ke zdrojům, v perspektivě muže z vyloučené lokality zajistit si i budoucnost, tedy mít možnost být dobrým GARANTEM RODINY.

Alice: „*Když budeš teď do školy a ten chlapík tě bude chtít vzít, tak co teď?*“

Arnold: „*Tak já si myslím, že kdybych šel do té práce, tak mi to vy-dělá hodně peněz. Počítal jsem za měsíc dvacet pět tisíc. Osmdesát ko-run na hodinu, přes sobotu, neděli stovku.*“

Alice: „*Fakt jo? To by si dělal turch, žádnéj víkend pro sebe.*“

Arnold: „*No já jsem rád, když mám práci*“ (Alice 5/2009; Arnold 2009).

V rozhodování mladých mužů však – podobně jako v rozhodová-ní dívek – hraje roli partnerský život, resp. založení rodiny. MÍT DĚTI akceleruje MAKAT, a je tedy druhou významnou proměnnou, která vstupuje do hry při ukončení studia. Mladý muž nemůže chodit do školy a zároveň mít rodinu, protože by se nemohl o ni starat. Zajiš-tění rodiny nelze delegovat na příbuzné. Jejich pomoc spočívá v po-skytnutí prostoru pro vytvoření domácnosti, nikoliv v suplování péče a sejmutí zodpovědnosti za rodinu (GARANTA RODINY) ve prospěch studia. „*Edward má velké plány. Chtěl by jít po učení ještě někam na nástavbu... Je strašně chytřej ... stačí mu to jen slyšet a všechno si pa-matuje.... Teď se zamiloval, takže... V těch svejch plánech sice nic ne-změnil, ale jak to dopadne?... Řekli jsme mu, že u nás když tak může bydlet, kdyby ...*“ (Alice 16/2011).

Zajímavé je, jak právě Alice, žena toužící po kulturní změně, uvažuje o pomoci svému příbuznému. Jednoznačně kopíruje sche-mata platná ve vyloučené lokalitě. Nenapadá ji vypůjčit si schema majority a vytvořit mladému muži takové podmínky, které by pře-mostily období, kdy by paralelně byl otcem i studentem. Je otázka, zda takové schema (model) nezná, či ho prostě jen nepřipouští, neboť ví, že by poškodila Edwardovu pozici v rámci komunity, dotkla by se jeho ÚCTY. Skutečnost, že by mladík měl více šancí na trhu práce a mohl se zařadit do ekonomických struktur majority, nevy-váží despekt (ZTRÁTU TVÁŘE), který by v rámci vyloučené lokality pocítil.

Mateřství a škola

Podle sdíleného schematu MÍT DĚTI platí, že v okamžiku otěhotnění dívky opouští školu a už se do ní nevrací, resp. nevrací se bezprostředně po zvládnutí mateřských povinností.

„Já jsem chodila do praktický do Bety, pak jsem měla přítele. Otěhotněla jsem v patnácti, v šestnácti jsem měla Gabču. Takže na učiliště jsem nešla, ale byla jsem úspěšně přijata. Pan ředitel pak několikrát kontaktoval mamku, že by mě vzal i po roce bez přijímaček, ale já jsem prostě nechtěla, já jsem spíš tak hodně mateřskej typ, pro mě bylo to kojení důležitý, do školy jsem nešla, kojila jsem ji do tří let“ (Sára 1/2009).

„To že Viola bude studovat dál, to jí domluvila kamarádka s dětma, co toho sama nechala. Že když ona by neměla ty děti. Říkala jí: ‚To si udělej. Já kdybych bejvala neměla ty děti...‘“ (Ptáčková 1/2008).

Těhotenství – MÍT DĚTI uzavírá jednu kapitolu života a začíná další. Škola se tak stává irelevantní pro budoucí život, potvrzuje v jiné rovině schema NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ.

„Každej nemyslel na budoucnost, vyšel školu a ahoj. Nikdo tady nepracoval dva tři roky, z těch holek, šly rovnou a taky to trvá, poroděj, dva roky a už čekaj další. Tady bude Delta porodnicí“ (Paloma 2009).

Otěhotnění – MÍT DĚTI, tedy dovršení dospělosti, se dívky nebrání (viz výše). V konkurenci toho, že dosáhnou statusu dospělého, škola nenabízí prakticky nic. Vždyť ani v rovině ŠKOLNÍCH ZISKŮ potenciál sociální mobility nevystupuje jinak, než *mít papír*. Ve prospěch naplnění role a statusu odvozeného od schematu MÍT DĚTI dívky přistupují k možným životním projektům jako k snům, které vlastně asi nepřijdou. Takto dopředu vzdávala projekt vyučít se servírkou a pracovat v oboru patnáctiletá Isabella, která se právě zamilovala do o dva roky staršího Edwarda.

Isabella: *„Chtěla jsem jít někam na loď, dělat servírku.“*

DB: *„A už nechceš?“*

Isabella: *„No [zámlka]. Nevíte, co do toho přijde.“* [Významně se pousmála.]

DB: *„A spíš bys chtěla, aby to vyšlo?“*

Isabella: „*Mně je to jedno, když to bude tak nebo tak*“ (Isabella 2010).

Postoj, že každá z variant životní trajektorie je dobrá, překvapivě zaznívá i v diskurzu pracovníků neziskové organizace usilující o zvýšení vzdělanostní úrovně ve vyloučené lokalitě. „*První den nastoupila a zjistila, že má miminko. Moc to obřečela, ale teď má zdravého chlapčka a ten její muž je také dobrý*“ (Ptáčková 1/2008).

Nicméně samy ženy, starší sestry a matky, které usilují o kulturní změnu, vidí v navázání partnerského vztahu dívky (protože v zápětí s sebou nese MÍT DĚTI) vážný problém pro dokončení studia. Jednoznačně vystupují proti tomu, aby jejich dcery a sestry začaly s někým chodit.

DB: „*A to nejde dohromady, bejt zamilovanéj a chodit do školy?*“

Paloma: „*Že kdyby Vás ten kluk někam táhl, nebo že byste otěhotněla, čeho byste pak litovala.*“

Alice: „*Ty by ses pak, Violo [studentka maturitního oboru, sestra Palomy a dcera Růženy], mohla odstěhovat. Kdyby sis někoho našla.*“ (Alice zde odkazuje na schema majority nalézt si partnera při studiích.)

Paloma: „*Ona ale ona chce nejdřív dodělat školu, to je důležitý.*“ (Paloma používá schema ve vyloučené lokalitě, které znamená nalézt si partnera v zápětí MÍT DĚTI, a tedy změnit priority.)

Růžena: „*Až bude vyučená [přestože studuje SŠ]*“ (Alice 2/2009; Paloma, Růžena 2009).

Rady, že dívka má odložit partnerský život ve prospěch studia, ukazují na to, že je vlastně neslučitelné současně zvládat roli studentky/žákyně a roli partnerky a v zápětí matky. Mají-li se dívky rozhodnout, preferují status matky – MÍT DĚTI. Jejich starší příbuzné sice uvažují o tom, že by pro ně bylo bývalo možné zvládnout souběžně roli matky a žákyně v mladém věku. „*Ale mít rozum, co mám teď, po tý době, co se dívám zpátky, tak toho lituju. To že jsem ji kojila do tří let, mohla bejt klidně na flašce, na sunaru a já se mohla vyučit. Protože v dnešní době vidím, že výuční list, protože ten, kdo není vyučeněj, nebo základku jsem si teďkon dodělávala*“ (Sára 1/2009). V zápětí však tuto variantu vylučují. I ženám, které touží po kulturní změně,

a proto si doplňují vzdělání, působí potíže propojovat status a roli matky a studentky. *„Já bych ráda studovala, ale nejsem schopná nechat rodinu jen tak dva tři dny a třeba tejdén a vodjets. Třeba tři dny jako to dělá sestra, že jezdila do Emelixu, studovala pořád ještě... Já bych to nezvládala, já bych byla myšlenkama pořád doma, to jako fakt ne (Sára 1/2009). Ženy buď nedokážou přijmout život matky a studentky, nebo se v této situaci necítí šťastné. „Mně to přišlo, že když jsem studovala, tak že to mám půl na půl, že jsem taková roztrhaná, mám čtyřriadvacítky. Skončím v práci, pak doma a pak ještě studium. Ten chlap má práci, skončí, doma leháro a má čas na studium, že jo“ (Alice 11/2010).*

V zásadě se ženy nerozhodují podle svých přání, ale podřizují se schématům, tedy v důsledku berou v potaz očekávání lidí v komunitě. Jejich obraz v očích druhých, tedy získat ÚCTU a NEZTRATIT TVÁŘ, jsou opět ve hře. *„Nemusím přece poslouchat poznámky, že dělám kariéru. Narážky, že se neumím postarat o své dítě“ (Alice 15/2010).*

„Já jsem si ozkoušela, že práce, rodina, studium, že v tom nejsem šťastná. ...Manžel říkal, že si musím ujasnit, kde jako chci být. ... Dám na toho manžela. Já taky musím v něčem ustoupit. Já přirozeně tíhnu k tomu studiu, ale říkala jsem si, co oželit, vybrat to nejmenší zlo, bohužel je to to, co bych chtěla sice, tak to nepude. Já věřím, že se během let ještě něco naskytne“ (Alice 11/2010).

Situace, kdy partnerskému životu a mateřství konkuruje škola, má ještě další negativní důsledky v realitě vyloučené lokality. Kromě DRBŮ se musejí dívky, které preferují studium a odkládají partnerský život a MÍT DĚTI, vyrovnat s tím, že v rámci svého společenského okruhu si v „pokročilém“ věku (např. v dvaceti jedna letech) nenašleznou partnera, protože všichni jejich vrstevníci z komunity vhodní k partnerství budou již zadáni. Studium tedy znamená potencionální odchod z vyloučené lokality. Vzor, který by takto dívka pro své okolí představovala, směřuje k následným odchodům nadaných mladých lidí z komunity. K této eventualitě ve sledovaných vyloučených lokalitách ale nedošlo. Naopak dívky, které odložily dospělost ve prospěch studia a studium dokončily či nedokončily, v komunitě zůstaly, protože si mimo ni partnera nenašly. Ony ho totiž s ohledem na dané

schema, jež činí ostrou hranici mezi statusem studenta a dospělého, ani nehledaly, aby ctily prioritu školy. Ovšem, když etapu života věnovanou studiu uzavřely, ocitly se v situaci, kdy jsou podle sdílených norem ve vyloučené lokalitě „staré“, „neprovdatelné“. Díky studiu se tedy možná nikdy nestanou dospělými ženami. Připravily se preferencí cizích, majoritních schemat o ÚCTU, které by se jinak těšily. Nikdy neprožijí pocit úcty ze strany vlastní komunity za to, že studovaly, dokud nepotvrdí svůj status skrze schema MÍT DĚTI. O „životní prohře“ studovaných dívek, které zůstaly doma ve vyloučené lokalitě, se však mlčí, protože není slušné lidem připomínat jejich problémy a brát jim jejich ÚCTU. Respekt, který přichází zvenčí od majority a jejího vzdělávacího systému, jen potvrzuje schema NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ. Že je ctí majorita, nikoho nezajímá, pokud nepředstavuje otevření zdrojů. Při plnění takového závazku ovšem majorita často „selhává“.

* * *

Socializace dítěte a mladého člověka ve vyloučené lokalitě počítá jak se socializací v rámci rodiny, tak akceptuje socializaci v rámci vzdělávacího systému majority. Vztah obou institucí není provázaný ani komplementární. To znamená, výchova v rodině probíhá izolovaně od výchovy v rámci vzdělávacího systému majority (NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ). Existuje zde minimálně mostů, které by efektivitu ve výchově obou typů institucí podporovaly či dokonce násobily.

Ve vyloučené lokalitě je dominantní výchova v rodině. Ta také dává jasný cíl, čeho je třeba v životě dosáhnout a za co bude člověk oceněn a respektován. Tím je status rodičů žijících v stabilním svazku, kteří zvládnou zabezpečit rodinu – MÍT DĚTI, MATKA SE STARÁ SAMA a OTEC GARANT RODINY. Cíl socializace odpovídá referenční skupině, kterou je vlastní komunita a nikoliv majoritní společnost. Navíc vzdělávací systém majority žádnou konkrétní, pro obyvatele vyloučených lokalit pochopitelnou, hmatatelnou a ověřitelnou perspektivu nenabízí. Obyvatelé vyloučených lokalit jednak neznají téměř nikoho, komu by škola zprostředkovala jiný život v rámci vyloučené lokality, v rámci jejich komunity. Jednak zde může být sdílen

i postoj, že institucionální vzdělání není zárukou pro získání zaměstnání, protože Romové jsou obecně odmítáni na trhu práce (Hajská, Poduška 2006, s. 139).

Smyslem socializace jedince je tedy mimo jiné získat sociální status, tedy zaujmout pozici v rámci společnosti, která je pro něho relevantní. Variabilitu a hierarchii statusů pak určuje kultura té které společnosti. Potud kultura ve vyloučené lokalitě disponuje jasně daným systémem askriptivních statusů (viz i výše). Přičemž každý člověk zaujímá v daném období života jen jeden status, resp. je skrze jeden status vnímán v rámci své komunity. Jedinci jsou vnímáni a zároveň se vnímají v integritě svých všech rolí, jejichž obsah je vzájemně podporován. Rozpoznávání aktuálního statusu, tedy přepínání rolí, zde není nutné, protože se nepočítá s paralelností statusů a rolí. Variabilita statusů a jejich hierarchie je tedy předem daná, přehledná a lineární. Vykročení ze schematu LINEARITY ŽIVOTA působí členům kultury vyloučené lokality problémy. Nedokážou se se samozřejmostí vyrovnat s pluralitou statusů, kterými disponuje člověk současné komplexní společnosti. V rámci komunity, respektive vyloučené lokality, není lidem vlastní přepínat mezi statusy a jejich rolemi. „*Pro mě je těžké držet ty hranice. Žiju tady v komunitě a jsem taky terénačka. Tak to dělám tak, že když du něco vyřizovat, tak klepám. Tady se vůbec neklepá, my máme otevřeno, kdokoliv může vejít. A oni, Alice, co blbneš, proč klepáš?*“ (Alice 11/2010).

Curriculum vitae ve vyloučené lokalitě strukturují mezníky. LINEARITU ŽIVOTA člověka potvrzují „jednosměrné“ změny sociálních statusů členů společnosti vyloučených lokalit (viz subkapitola Věkové stupně). Každá část života je určena dominantně klíčovému životnímu úkolu. Dětství je obdobím socializace, které představuje na jednu stranu přípravu na dospělost a na stranu druhou odpírání dospělosti. Naopak dospělost charakterizuje rodičovství. Škola, která přichází skrze koncepty majority, je akceptována pouze v období dětství, tím spíše, že zde platí schema NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ.

Závěr

Podstatu pohledu romských obyvatel sledovaných vyloučených lokalit na výchovu dětí lze interpretovat skrze několik ústředních schemat, která jednak vymezují vztahy mezi vychovatelem a vychovávaným a jednak definují obsah výchovy ve vyloučené lokalitě.

Klíčová pro pochopení výchovy v romské rodině je povaha pozice vychovatele. Být otcem a matkou nepředstavuje primárně povinnost (výčet úkonů, které je třeba zajistit), tedy roli. Rodičovství – MÍT DĚTI odkazuje více k sociálnímu statusu, který přináší obyvatelům vyloučených lokalit ÚCTU. Je budován na obrazu rodičovské AUTORITY (RODIČ DOBRODĚJCE, SUPERAUTORITA OTCE, CTĚNÍ RODIČŮ, INFORMOVANÝ RODIČ) na straně jedné a na straně druhé na jisté míře FATALISMU (VĚŘIT, ŘEŠIT PROBLÉMY AŽ PŘIJDOU), který souvisí se schematem MÍT KLID. Otázka rolí je výrazně genderově podmíněná. Zatímco MATKA SE STARÁ SAMA, aby zajistila chod domácnosti a své děti, otec je GARANTEM RODINY, který reaguje na situaci rodiny ad hoc. Matky jsou pak autoritami vůči dcerám, naopak otcové se těší své SUPERAUTORITĚ, která vyvolává respekt u dívek i chlapců. Nicméně jako vzory pro své děti rodiče potvrzují genderové rozdělení světa na muže a ženy. Syn se učí od otce, dcera od matky.

Pozici dítěte určují dvě proměnné. Na jedné straně je dítě podmínkou žádaného statusu rodiče (MÍT DĚTI). Z toho tohoto hlediska se stávají alfou a omegou života otce a matky (RESPEKT K DÍTĚTI). Na straně druhé děti odmalička přijímají obraz sociálně přísně rozvrstvené společnosti. Děti ve vyloučené lokalitě nežijí v atmosféře sociální rovnosti, který ideologicky nastoluje výchova majority (ale stěží platí i pro majoritu). Princip sociální nerovnosti ve vyloučené lokalitě (mj. HÝČKÁNÍ) ovšem nevyplývá pouze z askriptivních statusů (chlapec x dívka, starší x mladší, prvorozený x benjaminek, atd.), ale posilují ho i instituty oblíbenců, jimž k jejich privilegovanému postavení dopomohla štěstěna.

Dítě je zejména objektem péče (MATKA SE STARÁ SAMA). Rodičovské intervence směřují do tří oblastí: do oblasti tělesnosti, oblasti zajištění sociální pozice jedince a oblasti potřeb dítěte. Péče o fyzickou stránku člověka (tělesnost) odkazuje nikoliv k rozvoji fyzické zdatnosti, motoriky atp., ale k bazálnímu zachování života a integrity těla (OHROŽENÍ ŽIVOTA, CUDNOST). Zajištění sociální pozice dítěte zahrnuje dva principy: rodiče ochránitele (DOBRODĚJCE) a poučeného dítěte, které se umí bránit. Dítě chrání jeho členství v rodině, NEZTRATIT TVÁŘ znamená nepřipustit/nepřiznat selhání žádného příbuzného. Legitimita schematu NEDOVOLOVAT SI naopak vymezuje aktivní roli dítěte při obhájení své pozice. Míří zejména vně komunity, do nepřátelského vnějšího světa (NEDŮVĚRA K OKOLÍ). Oblast potřeb předjímá OČEKÁVÁNÍ dítěte, nikoliv výchovné cíle stanovené rodiči.

Obsahy, které se v rámci socializace romského dítěte ve vyloučené lokalitě předávají, určuje gender dítěte. Chlapci se mají naučit, jak reprezentovat a zajistit rodinu (OTEC GARANT RODINY). Klíčovými schématy jsou proto FRAJEŘIT SE a MAKAT. Naopak dívky, jejichž osudem je MATKA SE STARÁ SAMA, se mají zaměřit na práci v domácnosti (VAŘIT). Jeden z potenciálů schematu VAŘIT spočívá totiž v šanci na získání vhodného partnera (KOHO SI VEZMEŠ, TAKOVÝ BUDE TVŮJ ŽIVOT).

V romské rodině ve vyloučené lokalitě je osvojování klíčových obsahům spojeno se schématem ZVLÁDAT DOVEDNOSTI. Proces učení jako individuálního usilování není konceptualizován. Kultura se předává přímou transmisí, resp. těžiště výchovy spočívá v sociálním učení. Věci je třeba si osahat, zažít a ZVLÁDNOUT. K tomu dochází dvěma cestami, které jsou opět genderově podmíněné. Cestou identifikace u chlapců dochází ke ztotožňování se s mužskou autoritou. Cestou sociálního posilování naopak dochází u dívek k přijetí budoucí role matky pečovatelky. Navíc ve výchově jsou dětem nejen předkládány a vyzdvihovány pozitivní vzory, ale zároveň se v rovině DRBŮ probírají problematické vzory, kterým se ovšem zároveň snímá negativní znaménko ve prospěch zachování ÚCTY jedince. Tím dochází k replikaci původních schemat a etablování nových, která ale neefek-

tivně reagují na změny v oblasti reálných sociálních a ekonomických vztahů. Kultura opírající se o daná schemata se tedy stává do jisté míry disfunkční, protože nenabízí svým nositelům jiná východiska. V podstatě schemata ve vyloučené lokalitě prosazují LINEÁRNÍ trajektorii ŽIVOTA člověka, jehož cílem je získat a reprodukovat status rodiče – MÍT DĚTI. Vylučuje paralelnost statusů, a tedy směrem k institucionalizovanému vzdělávání brání zároveň stát se dospělým – MÍT DĚTI a být studentem.

Vzdělávací systém majority, hlavně škola, zaujímá ve výchově ve vyloučené lokalitě specifické postavení. Romové ji nehodnotí jako negativní, nýbrž jejich postoj k ní je ambivalentní.

Škola představuje prostor, kde v rámci výchovy Romové nejčastěji zažívají pocit DISTANCIACE i osobnostního růstu. Objevuje schema NEDŮVĚRA K OKOLÍ, které neznají, a strategie NEDOVOLOVAT SI, která má nejistotu překonat. Zároveň překročení této bariéry vidí obyvatelé vyloučených lokalit jako bolestný, ale přesto významný osobnostní růst (individualizované ŠKOLNÍ ZISKY).

Školu ovšem Romové nechápou jako zkušenost, kterou by bylo lze sdílet. Naopak je vytvářen obraz diskontinuity, nemožnosti a nefunkčnosti předat školní poznání mezi generacemi i dokonce mezi vrstevníky (NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ). Naopak škola v určitých momentech zapadá do schematu SERVIS MAJORITY. Potud je její role důvěryhodná. Zde, podle představ Romů, není ohrožen život dětí a zároveň vzdělávací systém majority napomáhá osobnostnímu růstu – ŠKOLNÍ ZISKY. Vnáší do života členů společnosti schemata, která jsou účinná právě ve prospěch osobnostního růstu. Romští vychovatelé totiž nedisponují takovými nátlakovými nástroji, které by přispěly k uskutečnění jejich představ o budoucnosti dítěte (NEBÝT MARGINÁLNÍ). Nástroje vzdělávacího systému majority ovšem romská kultura vyloučených lokalit není s to integrovat, neboť jedná jdou proti schematům pojetí dítěte (RESPEKT K DÍTĚTI, OČEKÁVÁNÍ), a jednak roli hraje i NEPŘENOSITELNOST školního VĚDĚNÍ.

Vlastní nátlakové výchovné nástroje jsou budovány na principu ÚCTY a EMOCE. Postavení těchto dvou schemat se zdá být do jisté míry v kontradikci. ÚCTA, která je základní hodnotou člověka, resp.

respekt, který mu má být projevován, fungují jako regulativ vlastního chování i přístupu k těm druhým. I v rámci výchovy se uvažuje v souvislostech neponížit dítě a jeho rodinu skrze dehonestaci potomka, tedy NEZTRATIT za žádnou cenu TVÁŘ a nepřivodit ZTRÁTU TVÁŘE toho druhého. V situacích, kdy je tato norma porušena, vstupuje do hry druhý nástroj regulace sociálního chování – EMOCE. Stav rozčilení, ať je jakkoliv inscenovaný, představuje jedinou cestu, jak se se ctí vyrovnat s konfliktní situací, jak znovu nastolit ÚCTU. EMOCÍM tedy právě proto nejsou v rámci výchovy kladeny bariéry a dokonce se domníváme, že zde probíhá socializace do emocí.

Výchova ve vyloučené lokalitě resp. v romské rodině je v dílčích momentech identická s výchovou dítěte z majority. Až analýza kompozice jednotlivých schemat týkajících se výchovy ukazuje specifčnost socializace v tomto prostředí.

Kulturní modely ve vzdělávání

Markéta Levínská

Situace romské minority v rámci vzdělávací politiky

Ze současného monitorování vzdělanostní úrovně R/G/T⁷⁵ v badatelských zprávách⁷⁶ vyplývá, že dosažená úroveň vzdělání této nejrozšířenější minority na evropském kontinentu je výrazně nižší než u majoritního obyvatelstva.⁷⁷ V České republice je problém, který se týká nedostatečného vzdělávání Romů, zviditelněn jejich absolvováním základní povinné školní docházky v základních praktických školách.

Připomeňme si, že před rokem 2005 (než vstoupil v platnost nový školský zákon 561/2004 Sb.) nesly praktické školy název „zvláštní“ školy a stále tak jsou vnímány širší veřejností i našimi informátory. Jsou to školy neprestížní, na nichž člen většinové společnosti nechá studovat své dítě v krajním případě, kdy není pochyb o jeho mentálním handicapu a jsou vyloučeny ostatní důvody možného selhávání dítěte na běžné základní škole (srov. Člověk v tísni 2009). Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy nicméně v tiskové zprávě z 25. listopadu 2009 prohlašuje, že *„Dnes u nás zvláštní školy, které kritizoval štrasburský rozsudek, dávno neexistují, to však neznamená, že by byla situace ideální.“* Paní ministryně má samozřejmě pravdu, ale pouze v „diplomatickém“ slova smyslu. Rozhodnutí Evropského soudu ve Štrasburku způsobilo, že si političtí představitelé České republiky uvědomili, že je nezbytné deklarovat zájem o romskou minoritu a vykazovat, jakým způsobem je podporována její integrace do společnosti.

75 R/G/T: Toto označení používáme pro zjednodušení, když mluvíme především o evropských výzkumech, které se zabývají Romy, Gypsies a Travellers. Například ve zprávě EUMC. (2006).

76 V těchto tvrzeních se shoduje veškerá literatura, která se zabývá vzděláváním R/G/T.

77 Kdo je toto majoritní obyvatelstvo? Jsou to ti, jimž patří půda? Je půda – pozemky stále ta nejdůležitější komodita?

Z tohoto důvodu jsou naší politickou elitou iniciovány nákladné výzkumy, které mapují situaci Romů v České republice. Mezi nejvýznamnější agentury v této oblasti patří Člověk v tísni a GAC Ivana Gabala, která provádí sociologické výzkumy v oblasti vyloučených lokalit. Zmiňme jeho *Analýzu sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* z roku 2006 a volně navazující projekt *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* z roku 2009. Pozitivní na sociologických výzkumech je datový záběr, zasazení určitých jevů do čísel a jejich možná objektivizace. Na druhé straně, přestože zpráva *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance...* je kombinovaná s kvalitativní sondou, chybí v ní pohled do vnitřních mechanismů určitých jevů a odkrývání jejich příčin. Teoretizace emického pohledu⁷⁸ na svou vlastní situaci je pak téměř nulová. Patří-li k závěrům rozsáhlé výzkumné studie, že „*má-li být školská politika nastavena tak, aby dokázala pomoci těm, kteří to nejvíc potřebují, vyžaduje to specifický přístup k různým typům škol*“ (Gabal 2009, s. 69), nacházíme se na úrovni banálních tvrzení, která politici možná potřebují slyšet, ale učitelům podávají pomocnou ruku minimálně. Těžko říci, zda je utěší slova: „*adekvátní finanční podpora*“ (ibid., s. 69).

Důkladnější sondu a daleko kvalitnější zprávu podal Člověk v tísni ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* (2009), hlavním řešitelem projektu byl Zdeněk Svoboda, analýzu vzdělávacích programů prováděla Petra Morvayová; na výzkumu se podílel početný tým odborníků (Člověk v tísni 2009, s. 3). Studie podává komplexní obraz školních vzdělávacích programů a postojů pedagogů k možnostem, které mají v rámci vzdělávacího systému ohledně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

78 Emický z angl. emic: výklad kultury či jazyka prostřednictvím jejich vnitřních elementů a funkcí spíše než z hlediska existujících externích schemat (Next Shorter English Dictionary, 1997). My se v našem výzkumu snažíme respektovat emický pohled na kulturu a minimalizovat naše kategorizace.

Ministerstvo školství v tiskové zprávě (2009) uvádí, že výzkumy nepotvrzují pesimistické údaje neziskových organizací, nicméně s politováním konstatuje, že téměř jedna třetina romských žáků se vzdělává dle Rámcového vzdělávacího programu pro lehce mentálně postižené, neromských žáků se vzdělávají dle tohoto programu dvě procenta.

Analýza provedená pod záštitou Člověka v tísní ukazuje na problematické skutečnosti, které se týkají škol určených primárně pro žáky s lehkým mentálním postižením, v první řadě „polovina škol (23) z výzkumného vzorku uvádí padesátiprocentní a vyšší podíl docházejících Romů, šest škol lze považovat za etnicky homogenní“, jsou v podstatě spádovými školami v oblastech s výskytem sociálně vyloučených lokalit či sociálně znevýhodněných jedinců (Člověk v tísní 2006, s. 104–106). Bývalé zvláštní školy jsou zasaženy procesem ghettoizace. Ghettoizaci posiluje ochota „bílých“ rodičů vozit dítě do školy s RVP ZV LMP⁷⁹ do vzdálenější části města či do sousední obce; dále přes doporučení přeřazení dítěte na školu se RVP ZV LMP se snaží o integraci dítěte do běžné základní školy (ibid., s. 107).

V rámci Dekády romské inkluze (2005–2015) je napsáno nepřehledné množství zpráv na objednávku Rady vlády ČR, které již nepřinášejí nové informace a spíše sklouzávají do bezzubých politických deklarací, jejichž ústředním smyslem je odvrácení podezření Evropské unie a okolního světa, že Česká republika nemá zájem na zvýšení vzdělanostní úrovně romské menšiny a snížení její diskriminace. Zdá se, že vytváření dojmu o zlepšování postoje k romské menšině se poslední dobou České republiky daří, Romům není poskytován automaticky azyl v „západních“ zemích. Nicméně „studená válka“ mezi Romy a ne-Romy spíše posílila. Je třeba tedy mít na zřeteli, že problém vzdělávání, vzdělávání národnostních menšin a speciálně vzdělávání Romů je záležitost politická.

79 RVP ZV LMP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. V praxi se většinou jedná o základní praktické školy.

Práce – tělo – disciplína

Je třeba se rozhodnout, z jakého schematu budeme postavení Romů v české škole řešit, jaká hlediska nás budou zajímat a jsme-li schopni nevnášet nevědomě naše schemata do schemat našich informátorů. Nás zajímá především emické hledisko, nicméně protože se nemůžeme považovat za členy námi zkoumané menšiny, potřebujeme si určit fokus, skrz který ji vidíme. Z hlediska délky pobytu ve vzdělávacích institucích se dokonce dá říci, že jsme Romům velmi vzdálení.

Domníváme-li se, že každý jedinec má právo na sdílenou kulturu bez ohledu, zda nějaká kultura ve smyslu musejní sbírky existuje, měli bychom být schopni vidět Romy jako specifickou kulturní minoritu, která je v určité míře zasažena socio-kulturním vyloučením. Dále je třeba vidět, že majorita a minorita jsou sociální dynamické systémy, které spolu interagují a vzájemně se ovlivňují.

Michael Stewart (2005) na základě svých výzkumů u maďarských olašských Romů doporučuje „chápat romskou kulturu jako protikladnou ke kultuře ne-cikánské.“⁸⁰ Konflikt těchto dvou „kultur“ vidí jako konflikt „práce“. Cituje Le Goffa, který situuje změnu konceptu práce do 9. století. Práce, dříve otrocká lopota, získává v době, kdy je do společenského řádu zahrnuta ekonomika, pozitivní hodnotu díky kategorii *laboratores*. „*Laboratores* jsou venkované (*agricolae, rustici*), ti, kdo obdělávají pole. Počínaje 8. stoletím termíny odvozené od *labor*, jako například *labores*, označující spíše plody práce než lopotnou práci, jsou hmatatelným znamením, že zemědělská a venkovská práce začínají stoupat v ceně“ (Le Goff 2006, s. 52).

Od 12. stol. je rozšířena pozitivní teologie práce, která vytváření produktů a služeb vnímá jako ekonomický úkon ve prospěch druhých. Nicméně práce zcela neztratila vazbu na utrpení a ne všechny společenské skupiny přijaly tuto glorifikaci utrpení, které je vyjádře-

80 Stewart používá na základě svého etnografického výzkumu mezi maďarskými olašskými Romy vedle termínu *Romové* i termíny *Cikáni* a *ne-Cikáni*.

né tělesnou prací, a tudíž svázané s konkrétní tělesností. Tedy nevidí vykonávání práce jako společensky hodnotné.

Práce a postoj k ní je velkým konceptem, schematem, který se v problematice vztahu majority a minority odráží a v terénu jsme se s ním mnohokrát setkali. V kapitole, která se zabývá příchodem Romů do kraje, se ve výpovědi Tety vyskytují o Romech tyto koncepty: ŽENSKÝ NEPRACOVALY; CHLAPI BYLI ŠIKOVNÝ; NIKOMU NEUBLIŽOVALI; Radim často zdůrazňuje: JÁ MAKÁM A ONI NEMAKAJ. Mohli bychom schema práce samozřejmě propracovat do jemnějších detailů, ale zdá se, že podstatné je, že se – byť často ateistická majorita domnívá – že Romové se snaží vyhnout Božímu trestu za to, že Adam a Eva ochutnali ze stromu poznání: „V potu tváře své budeš jíst chléb, dokud se nevrátíš do země, z níž jsi byl vzat“ (*Bible* 1996, Genesis, 24; srov. Le Goff 2006). Majorita je často přesvědčena, že jsou to Romové, kteří jí ujdají její chléb, a tudíž ji okrádají i o výdobytky utrpení, které její členové dennodenně podstupují.

Romové, stejně jako irští travellers, jsou bezzemci, kteří nevlastní nic jiného než své tělo. Patří ke skupinám lidí, kteří nejsou zahrnuti do výroby, ale „prodávají svou práci.“ Jejich vztah k práci je odlišný než vztah „rolníků“. Liégeois říká, že: „Cikáni si nesou své teritorium v sobě a jejich hranice jsou psychologické, což znamená, že jsou flexibilní, ale křehké; přizpůsobivé, ale volné“ (Liégeois 2007, s. 188).⁸¹ Domníváme se, že pro pochopení odlišností a bariér mezi Romy/Cikány/Travellers a ne-Cikány si je třeba uvědomit právě odlišnosti mezi vztahem k vlastnictví půdy a těla. Odlišnost, která může spočívat v nezakořeněnosti osobního těla do konkrétní krajiny. Karel Hynek Mácha spjatost těla a rodné krajiny vyjadřuje v chronicky známé (tím i nečtené) básni Máj následovně: „Ach v zemi krásnou, v zemi milovanou, v kolébku svou i hrob svůj, matku svou...“

Skupina lidí, které jsme potkali při našem výzkumu, nejsou sice kočovníci, ale jsou většinou potomky slovenských Romů, kteří přišli do kraje, aniž by měli majetkový zisk ze zabraných usedlostí a polností. Ze Slovenska přicházeli bez finančních prostředků, za něž by

81 „Gypsies carry their territory within themselves and its frontiers are psychological, which means they are flexible, but fragile, adaptable but open.“

mohli získat opuštěné domy po vysídlených Němcích. Byla to česká majorita, která je zaměstnala jako námezdní sílu ve státních statcích pod zdánlivou rouškou rovnosti vztahů ve společnosti socialistického Československa. Srovnání, že se jedná o lidi, kteří vlastní své tělo a žádnou půdu, nám připadne odpovídající. S odkazem na úvodní teoretický text jsme si vědomi, že se nejedná o nějak „zakonzervovanou existenci“.⁸²

Některé romské starousedlické rodiny si zakládají na rodinné profesní specializaci, po sobě jdoucí generace vykonávají stejný druh práce. Paní Krbová, vdova po traktoristovi ze státních statků, o svých synech říká: „*Všichni jsou traktoristy.*“ Tuto práci vykonávají pro každého zemědělce, který jejich práci v kraji potřebuje. A nejsou samozřejmě ani vlastníky traktorů, ty vlastní daní zemědělci, kteří získávají nové stroje díky evropským dotacím. Výše dotací jsou dané rozsahem obhospodařované půdy a množstvím dobytka. Romové často vykonávají práci sezónní, náhodnou a žádný z domorodců se nechce či není schopen vyjádřit, na jaký druh smlouvy jsou zaměstnáni.

Marcel Mauss (1973) ve své eseji „*Les techniques du corps*“ (z roku 1934)⁸³ považuje tělo za první nástroj, který jedinec používá. Způsob našeho zacházení s tělem, jeho používání, není nic přirozeného, ale je výsledkem naší výchovy, která je úzce svázaná se společností, do které se enkulturujeme, v které se socializujeme. Volně řečeno, dle Mausse, je kultura, v které žijeme, vtělena do zvyklostí, jak zacházíme se svým tělem. Tělo je náš první nástroj a dá se říci, že v dospělém věku jedince se nedá hovořit o nějakém přirozeném pohybu, ale o kultuře těla, jeho pohybu, užití. Jakákoli tělesná činnost je výsledkem výchovy, vzdělání, nápodoby. Rozšíření nápodoby souvisí s prestižností konkrétního zacházení s tělem v dané společnosti. Ogbu, který prováděl výzkumy týkající se vzdě-

82 V dnešní době jsme se samozřejmě setkali s Romy, kteří žijí ve vlastním domě se zahradou. Velmi úspěšný byl projekt zahrádka, který byl iniciován sociálními terénními pracovníci (Romkou a ne-Romkou) v nízkoprahovém klubu ve východočeském kraji. Děti si mohly ve volném čase obdělávat záhonky a vypěstovat vlastní zeleninu (mrkev, ředkvičky).

83 Vycházíme z anglického překladu.

lávání Afro-Američanů, tvrdí, že „vzdělávání je založeno na kultuře dominantní skupiny“ (Ogbu 2003, s. 39) a že „černým Američanům“ není umožněno „učit se a jednat (perform) v černé kultuře“, protože ve školách je vyžadován „bílý způsob performance“ (ibid., s. 7).⁸⁴

V souladu s Maussem tvrdíme, že chodit do školy není nic samozřejmého, ale jedná se o určitou techniku těla, která může být i utrpením, jak lze vyčíst z knihy Michela Foucaulta (2000) *Dohlížet a trestat* (kap. Disciplína, s. 199–315). Foucault se zabývá vznikem a pojetím disciplíny v Evropě, kdy jde o sjednocení činnosti mnoha těl v analyticky pojatém časoprostoru. Disciplína je aktem moci, která nemá ráz otrokářský, ani služebný, ani vazalský. „Dějinný moment disciplín byl moment zrodu umění lidského těla, které neusilovalo pouze o zvýšení jeho zručnosti, ani jen o upevnění podřízenosti, nýbrž o formování vztahu, jenž v samotném svém mechanismu činí tělo o to poslušnější, o co je užitečnější a naopak“ (Foucault 2000, s. 202). Jde o spojení těl v organismus, který je účinnější než tělo samotné. Vzdelávání, školní docházka je druh disciplíny. Vyžaduje specifické místo *klauzuru*; *rozčlenění* místa (každé individuuum má své místo a každé místo své individuuum); *funkční umístění* (užitečnost prostoru); jednotu *postavení* (ibid., s. 207–209). Foucault udává příklad J. B. de La Salleho, který snil o třídě, „v níž by prostorové rozmístění mohlo zajišťovat současně celou řadu rozlišení: podle stupně pokročilosti žáků, podle osobního ohodnocení, podle jejich více či méně dobrého charakteru, podle jejich více či méně vydatné píle, podle jejich čistoty a podle jmění jejich rodičů. Tak by místnost třídy formovala jedinečnou velkou tabulku s rozmanitými položkami pod bedlivým ‚klasifikujícím‘ pohledem učitele“ (ibid., s. 214–215).

Dále cituje J. B. Salleho, podle něhož je třeba uspořádat třídu tak, aby „ti, jejichž rodiče jsou nedbalí, a ti, kteří mají vši, byli oddělení od těch, kteří jsou čistotní a nic takového nemají; tak, aby žák vrťavý a neposedný byl umístěn mezi dva rozvázné a způsobné, libertin aby seděl buď osamoceně, nebo mezi dvěma zbožnými hochy“ (ibid.,

84 „Black way“ oproti „white way“, způsob performance, komunikační způsoby, které souvisí s habitem v Maussově slova smyslu a s expresivitou.

s. 215). Za povšimnutí stojí doporučení rozlišovat žáky dle osy hygienické, kázeňské a ideologické. Hygiena je důvodem k separaci, ovšem kázeň a ideologie k integraci; dva ku jednomu ve prospěch úspěšně socializovaných žáků.

Nezbytný pro disciplínu je *rozvrh času, časové vypracování úkolu, korelace těla a pohybu*: „učitel seznámí žáky s pozicí těla, kterou musí při psaní dodržovat“, *členění těla objekt*, „*vyčerpávající využití* – princip, který byl skryt pod rozvrhem času v jeho tradiční formě, byl v zásadě negativní; princip ne-zahálení: je zakázáno mrhat časem, jenž Bůh stanovil a člověk splácí“, „disciplína je pozitivní ekonomie, princip teoreticky stále rostoucího využití času, jde o to vytěžit z času stále více upotřebitelných okamžiků“ (Foucault 2000, s. 223–224). Škola ve svém podřízení se času, rytmu a využití času je příkladným místem disciplíny.

Chození do školy je úzce spjato s naším životem, že nám vůbec o jeho smyslu není dovoleno pochybovat, je s námi kulturně provázáno. V našich krajích byla zavedena povinná školní docházka Marií Terezií v roce 1774, ustanovující dokument byl Všeobecný školní řád, poddaní měli být schopni přečíst si předpisy. Naš systém vzdělávání ideologicky vychází z osvíceneckého pojetí disciplíny, přestože se zdá, že nároky na disciplínu nejsou tak tvrdé, jako například v internátních školách 18. století. Nicméně představa, jak se chová ukázněný žák, jak zvládá školní povinnosti a kdy má disciplínu zcela ovládat a v jakém tempu, jsou zcela jasné. První věc, kterou si žák v první třídě má osvojit, je „kázeň“ a každý učitel ví, co jsou kázeňské přestupky. Učitelé v našich výzkumech⁸⁵ tolerovali odchylky od chování a návyků v první třídě, ale v dalších ročnících brali za samozřejmé, že žáci a žákyně inkorporovali školní disciplínu; mají pomůcky, nosí domácí úkoly; „nelítají“.

* * *

85 Odkazujeme nejen na výzkumy, které se týkají vzdělávání romské minority, ale i na longitudinální projekt Pražské skupiny školní etnografie (1994–2003). Viz: http://userweb.pdf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm

Základní vzdělání je povinnost, která dává rovné šance. Současně vyžaduje specifické zacházení se sebou samým, jak můžeme tvrdit společně s Maussem a Foucaultem. A v tomto momentě se nám zdá, že interkulturní konflikt práce se posouvá ke konfliktu disciplinace těla. Vzdělávání v „naší“ české či evropské škole je specifická technika těla. Pokud má jedinec docházku zvládnout a být úspěšný, je nutná specifická disciplína, která je, jak již bylo řečeno, nezřídka spojena s utrpením. Ti, kteří ze školy v podstatě neodešli (tedy učitelé i akademičtí pracovníci), paradoxně díky svému habitu zapomínají na toto utrpení, které člověka při sezení v lavici zasahuje až do „morku kostí.“ „Obyčejné“ psaní latinkou je obrazem tělesné disciplíny a uspořádanost rukopisu lze vnímat jako míru podlehnutí školní disciplinaci, autoritativnosti učitele (srov. Kučera 2005, s. 409–410). Ruka přebírá aktivitu těla a subjektivita jedince se přesouvá „do *fiktivního* či *virtuálního* prostoru plochy, na špičku oštěpu pera, která bruslí, aniž by proťala papír“ (ibid., s. 415).

Ve spojení s Maussovými myšlenkami si můžeme uvědomit, jaký omyl je skryt v domněnce, že náš typ evropského modelu vzdělávání je samozřejmý a že neobnáší nic neobvyklého pro jedince z odlišného socio-kulturního prostředí. Můžeme nahlédnout, „že problémy těchto dětí odhalují jako pod zvětšovací sklem ty potíže, se kterými se vyrovnávají vlastně všechny děti“ (Štech 1992, s. 30).

Projít základním vzděláním

Podle charty lidských práv máme v České republice právo na vzdělání. Aby právo bylo zajištěno, je povinná školní docházka zakotvena v zákoně a pokud rodiče nepošílají děti do školy, jsou sankciovaní. Výše sankce začíná odebráním sociálních dávek a může končit ode-

bráním dětí do dětského domova a trestem odnětí svobody. V terénu jsme se prostřednictvím Alice setkali s případem, kdy rodiče a škola selhali v disciplinaci tří dospívajících chlapců (ve věku 13–15 let).

Alice: „*A tam se stalo takový neštěstí, že nebyla schopná se řádně starat o děti a oni kluci si začali dělat, co chtěli, nechodili do školy, mamince odporovali a šlo to tak dalece, že měli strašně moc zameškaných hodin, ještě ke všemu neomluvených. Maminka je sice vysílala, ale kluci prostě nedošli.*“ Okresní soud nařídil odebrání dětí a půlroční odnětí svobody matce. Krajský soud po jejím odvolání verdikt potvrdil. „*Takže ona už zná termín a ona sama by měla být potrestaná za to, že porušila školskej zákon a měla by si jít za ty děti na půl roku sednout*“ (Alice 10/2010).

Z hlediska rodiče-matky může být tento trest vnímán jako nespravedlivý, zvláště pokud se jedná o matku dospívajících chlapců. V tomto věku nemá žádné výchovné prostředky, kterými by mohla jejich chování regulovat. Výchova starších chlapců je záležitostí otce nikoli matky, jak víme od Alice.⁸⁶

Dívky, které již základní povinnou školní docházku absolvovaly, se o základní škole vyjadřovaly:

„*Na základce jsem byla šikanovaná, protože jsem Romka, od první do třetí třídy jsem to zažívala, i když tam chodili rodiče*“ (Gina 2010).

„*I protože si ze mě vždycky dělali, jak se říká, prdel, když jsem byla menší, protože mi každej ze základky z kamarádů říkal, že jsem vykuchaná, takže jsem nosila celkový (plavky), jsem se fakt styděla za tu jízvu*“ (Blanka 2010).

ML: „*Ta základka vypadá jako tvrdší škola.*“

„*A nejhorší na tom je, že je to povinný..., už jsem ráda, že to mám za sebou..., už mne tady v životě nevidíte*“ (Gina 2010).

„*Jsem měla hustou základku*“ (Blanka 2010).

Dívka, která vyrůstá v dětském domově, prospívá chvalitebně a škola jako taková jí potíže nečiní, říká: „*Když jsem si nevšímala těch*

86 Alice říkala, že dívky vychovává od malička matka, chlapci si mohou dělat, co chtějí a až když vyrostou, tak si je bere na starosti chlap, který je bere do práce. Nastává problém, pokud je matka samoživitelka, či otec rezignoval na jakékoli obživné strategie nebo je dokonce alkoholik či gambler (Alice 1/2008).

problémových lidí, tak to bylo v pohodě, byli sprostý a blbý“ (sestra Evy 2009).

Základní škola se z pohledu jejích čerstvých absolventů zdá jako velmi nehostinné místo. Místo, kde člověk musí přežít, protože tam musí chodit. Místo, kde se jedinec dennodenně setkává se svým stigmatem, pokud se mu nezdaří od něj odpoutat pozornost či nedílí-li jej pouze se stigmatizovanými. Může zde být zraněn duševně i tělesně nejen spolužáky, ale i učiteli. Definice základní školy jako instituce s povinnou docházkou je prožívána značně bolestně, a přitom jde jen o: PROJÍT ji. Jak dokládá výpověď matky, jejíž děti mají základní vzdělání za sebou a která hrdě říká: „*Prošli mi všichni, ta prošla, on taky prošel“ (Růžena Vlková 2009).* Pro ni skončila povinnost uložená státem, kterou zvládla úspěšně a může si od-
dychnout.

Jaká je historická zkušenost „našich lidí“ se školou?

DD: „*Jak to tady maj s těma zvláštníma školama, je to pro ně ostuda, nebo to neřeší, když ty děti jdou?“*

Alice: „*Dřív jsem to vůbec nevnímala, že to může člověku zavřít cesty v životě nebo že by to bylo něco nenormálního, protože vlastně když moje babička přišla s dědou ze Slovenska, tak oni byli rádi, když se uměli podepsat a něco spočítali, ale ne matematickýho na papíře, ale babička se uměla podepsat, děda schválně dělal tři křížky, to jsme se smály jako děti, když jsme říkaly, podepiš se: já ti udělám tři křížky. Mamka říkala, že když babička nebo děda měli podepisovat žákovskou, tak někdy udělali tři křížky, ale uměli jako počítat peníze, něco si v životě spočítali, ale ne jako matematický příklady a nečetli, ani moc nepsali.*

Naši rodiče to nezvládali ve škole, takže už ty naši rodiče byli ve zvláštních školách, už je tam přendávali a naše generace, ještě to dojíždí, že někdy to ty děti nezvládají, tak než aby se trápily, tak rodiče řeknou: naše máma byla, my jsme byli, a tak zase špatná není“ (Alice 15/2010).

Uvědomme si, že zatímco během války naši prarodiče získávali základní vzdělání v obecné škole a později někteří na měšťanské, tak Romové na Slovensku byli transportováni do pracovních táborů anebo žili hluboko v lesích, aby je nikdo nenalezl (Lacková 2002, s. 107–144).

Projít základní nebo praktickou školou?

Jak již bylo řečeno výše a jak uvádějí oficiální čísla, kolem třiceti procent romských dětí absolvuje školní docházku na praktické škole.⁸⁷ Na rozdíl od majority posílají některé romské rodiny své děti do základních praktických škol přímo nebo je nechávají přeřadit úplně bez boje a s velkou úlevou.

Romové nevyžadují zvláštní školu kvůli jménu nebo systému. Během výzkumu ve východních Čechách jsme se setkali s jevem, že funkci praktické školy převzala malá, snadno dosažitelná základní škola v blízké obci. Malá škola přijala děti odmítnuté „velkou“ základní školou. Pro nás je podstatné zjistit kombinaci faktorů, které ovlivňují rozhodnutí změnit školu.

Nelze také mluvit o obecné a nadšené nekritické apropriaci praktických škol. V rozhovorech se totiž sice objevuje to, že ZPŠ je ta NAŠE, KDE NÁS CHÁPOU, ale současně si jsou někteří rodiče vědomi toho, že není zcela v pořádku být na ZPŠ.

My se zaměříme na perspektivu Romů, dětí i dospělých, a pokusíme se ukázat pohled těch, kteří pro PROJÍTÍ preferují školu praktickou i těch, kteří se snaží „udržet“ děti na škole základní. Otázky zní:

⁸⁷ Výraz praktická se používá minimálně, ve slovníku je přítomna škola *zvláštní*, zrovna tak děti o sobě mluví jako o *cigánech*.

Jaké je konceptuální pozadí těchto rozhodnutí? Proč Romové přecházejí na praktické školy, když jim to v širším horizontu škodí? Lze najít nějaký klíč, jak identifikovat, kdo je ohrožen možností, že zvolí pro PROJITÍ praktickou školu? A proč někteří bojují, aby jejich děti na základní škole zůstaly?

„Docela mám vyzoporováno, že ty děti v základce jsou takový ty utápnutý, i když jsou to prostě takový ty bojovnice, nebo že jsou živý a přijdou do školy, sednou si za lavici a konec s nima, já jsem se koukala, jak se uměj proměnit, teď jsou v praktický a teď tam jako nevážne komunikace, asi je to o přístupu lidí, protože v tý praktický je i pro postižený třída...“ (Alice 3/2009).

Mike navštěvuje třetí třídu praktické školy. Školu hodnotí jako lepší: *„jsou tam lepší učitelky a je to tam pomalejší.“* *„Tam znám celou školu, všechny kamarády...“* (Mike 2009). Jeho matka zdůrazňuje, že s Mikem nemá žádné problémy, že je moc hodný, že se školou vychází, že jsou tam všichni hodní. Mike je šikovnej, *„má vyznamenání, já si na školu nestěžuju“* (Mikova matka 2009).

Z výše uvedených výroků může čtenář vidět stejné ústřední konceptuální momenty, které jsme získali na základě analýzy rozhovorů a s kterými naši informátoři pracují: *tempo, učitele(ku), komunikaci, hodnocení, přátelé, školní klima*. Uvedené konceptuální momenty nejsou nezávislé, naopak jsou provázány a vzájemně se výrazně ovlivňují. *Učitelé(ky)* jsou ti, kdo udávají *tempo* výuky a *hodnotí* dosažené výsledky a chování dětí. K tomu používají specifické *komunikační* prostředky. Dle rodičů se charakter zmíněných konceptuálních momentů odlišuje na základní a praktické škole. Tato odlišnost společně s přítomností či nepřítomností *přátel* vytváří *klima* konkrétní školy. Na základě vyhodnocení těchto vztahů je rodičem či dítětem jednáno v rámci imanentního schématu.

Komunikace je specifická tím, že ze své podstaty propojuje všechny konceptuální momenty. Při analýze komunikace pro nás hraje hlavní roli její performativní stránka. Doubek, který vychází z Austina a Derridy, mluví o komunikaci, v níž nejde o pravdu, ale o zdar, o úspěch. Úspěch této komunikace je dán vhodností komunikačního

aktu v kontextu, v němž se odehrává. V komunikaci jde o to „konat úspěšná gesta.“ Mít schopnost pronášet úspěšné performativy souvisí s kulturní kompetencí (Doubek 1998, s. 302–303).

Tempo

Tempo je uváděno jako první významný faktor, který určuje přestup žáka ze základní školy na školu praktickou. Tempo je jedním z účinných nástrojů disciplíny. Tempo znamená stihnout, soustředit se, vydržet sedět, snášet určitý stres s vědomím, že na úkoly je vždycky jen omezený čas. Negativní zkušenost s tempem mají rodiče i děti. Tempo představuje zásadní nástroj exkluze, a to nejen romských dětí. Romská matka mluví o své zkušenosti ze základní školy.

Sára: „*My jsme šly (sestry) do praktický se trojkama se čtyřkama, ale byly jsme pro ni pomalý, byly jsme pro ni pomalý a nezvládaly jsme to, je to jenom vo učitelkách.*“

DB: „*V tý praktický to bylo jiný?*“

Sára: „*Tam to bylo úplně jinačí, že tam opravdu, když jsme tomu nerozuměly, tak vysvětlovaly a bralo se to tak dlouho, dokud to opravdu všichni nepochopili, na základce je to rychlejší na praktický pomalejší a berou to dýl*“ (Sára 1/2009).

Nezjišťovali jsme inteligenci námi dotazovaných dětí z praktické školy, ale některé nepůsobily dojmem, že by nezvládly učivo základní školy. Ptali jsme se Týny, proč je na praktické škole, když je pohotová, šikovná, ale odpověděl za ní Sláva (absolvent základní praktické školy, který ukončil osm ročníků): „*Nezvládá základku, tam to de moc rychle, ve zvlášťce to de pomalu, tam jí to vysvětlujou*“ (Sláva 2010).

Romské děti a jejich matky si stěžují, že v normální škole se *moc spěchá*.⁸⁸ Učitel je ten, kdo ve spěchu poskytne dítěti oporu anebo se

88 Doložme citací výzkumu v jiném kraji. *Paní B:* „*Já bych řekla, že na ty děti spěchaj, je to dost rychlý všechno, on nezná ještě jednu látku a hnedka už jdou na druhou, řekla bych, že je to všechno dost uspěchaný na ty děti.*“ (11.11. 2005, matka 3 dětí, dvě dcery studují na SOŠ, syn na ZŠ má problémy kvůli své dyslexii.)

bude snažit, aby jeho třídu pomalé dítě opustilo. Z hlediska rodičů je hlavním činitelem učitel(ka), jehož úkolem je pomoci dětem, aby pochopily probíranou látku. Rychlé tempo je pro ně zcela nepříjemné.

Ve výrociích romských informátorů můžeme najít základní schemata: V ZÁKLADCE SE SPĚCHÁ; JSME PRO NĚ MOC POMALÝ; PRAKTICKÁ JE POMALÁ; NA PRAKTICKÝ VYSVĚTLUJOU.

Srovnáme-li tato schemata a použijeme-li Aristotelovu logiku, tak nám vychází, že JSME-LI ROMOVÉ A CHCEME-LI, ABY SE NÁM DO-STALO VYSVĚTLENÍ, TAK MUSÍME NA PRAKTICKOU ŠKOLU, PROTOŽE JSME POMALÍ.

Uvedená schemata jsou intenzivně předávána až vnucována matkami, které absolvovaly zvláštní školu, jejich dětem. Často bez reflexe, že dětem uzavírají budoucnost. S určitým posunem a proměnou schematu jsme se setkali u Alice, o čemž pojednáme později.

Normální škola je zajatá v neustálém tlaku na splnění požadavků osnov. *Vždycky takle mávají, že mají osnovy* (Alice 3/2009). Dítě nestíhá, učitel je vystresovaný, protože kvůli pomalému žákovi nemůže stihnout vyložit látku. Skrze učitele je ve stresu celá třída. Honba za tempem vyvíjí velký tlak na jedince. Z hlediska romských dětí a rodičů praktická škola dokáže efekt tempa eliminovat.

Prostřednictvím tempa je obecně udržována kázeň a žáci se roztrídí do „živé tabulky“ (srov. La Salle in Foucault 2000, s. 215). Zákonitě ti, kteří přestanou „stíhat“, z ní vypadnou, přestanou uznávat předepsanou disciplínu a pak jsou děti rozděleny do oddělených tříd „chytrých“ a „hodných“ dětí a dětí „hloupých“ a „zlobivých“, jak se s tím v praxi nezdíka setkáváme.

Učitel(ka)

Učitel(ka) má určitou moc zmírnit tlak tempa na dítě, jak říkala Sára „*je to jen o učitelkách*“. Rodič nevidí školu v širší perspektivě, neklade vinu na ministerstvo školství, ale na konkrétní učitele(ku). V učitelově(čině) moci je dítě podpořit i zcela potopit.

ML: „Vaše první vzpomínky na školu, co pro vás to znamenalo, když jste měla jít do školy jako malý dítě, jestli byste si to dokázala představit?“

Sára: „Já, když jsem šla do první třídy, tak já jsem měla hodnou paní učitelku, jmenovala se paní učitelka..., měla jsem ji asi dva roky a byla strašně hodná. Když mi děti nadávaly, seš cigánka nebo prostě máš blechy a takový, paní učitelka byla moc hodná, že všem před celou třídou říkala, jako že mám čistější hlavu, než kolikrát ostatní děti, že mám mytý vlasy a že prostě to, že jsem snědší neznamená, že jsem špinavá, smradlavá, takový ty různé věci a byla na mě strašně hodná a když viděla, že mně něco nejde, tak prostě po obědě si mne brala do třídy a doučovala mě, jo a když jsem potom chodila do jiné třídy jako do třetí a pak jsem šla do praktický, tak v té třetí jsem viděla, že už je to jenom o tý učitelce, že když se na to dívám zpětně, tak vidím, že je to jen o paní učitelce, když paní učitelka chce věnovat se dětem, tak si ho vezme a doučuje ho, a když to dítě je na obtíž nebo pomalejší, no tak ho prostě nebude doučovat, tak ho nechá propadnout nebo ho doporučí rodičům přendat, nebo že se ho rychle zbavit, protože tam jsou holt rychlejší děti a šikovnější, takže já si myslím, že je to vo učitelkách“ (Sára 1/2009).

Příklad, nejen že cituje jednu HODNOU učitelku z běžné ZŠ, ale i ukazuje očekávání a úkoly, které by si Romové přáli, aby učitelé(ky) splňovali. Z této rozsáhlé výpovědi vyplývá poměrně logická úvaha či schema:

BUĎ SE UČITELÉ(KY) CHTĚJÍ VĚNOVAT DĚTEM NEBO NECHTĚJÍ. KDYŽ CHTĚJÍ, TAK JE DOUČUJÍ. KDYŽ NECHTĚJÍ, TO ZNAMENÁ, ŽE DÍTĚ JE NA OBTÍŽ NEBO POMALEJŠÍ, A PROTO JEJ NEDOUČUJÍ. NECHAJÍ HO PROPADNOUT NEBO DOPORUČÍ PŘENDAT.

Kromě toho je ve výpovědi důležitý moment PŘIJETÍ, NAVZDORY STIGMATIZACI. HODNÝ UČITEL je tohoto aktu schopen. Sára, která ve třetí třídě přišla o hodnou paní učitelku, tak pak byla rychle přerazena do zvláštní školy.

Jak vypadá ZLÁ UČITELKA? Rozhovor s matkami v Ný (Eva1/2009, Sára 2/2009).

DB: „V čem je vona blbá?“

Eva: „Je zasedlá na cigány. Víš, jaká byla sviňa za nás?“

Sára, která se s ní setkala až v dospělosti: „Ona je rázná, nepříjemná, ale když se s ní člověk baví, tak je hodnověrná, nevím, jaká je na děti.“

Eva: „Říkám, za nás byla zlá. Ona prostě jakmile si na někoho sedla, tak prostě konec.“ Po chvíli pokračuje: „Tam bylo víc těch učitelů zlých, jakmile si na někoho sedli, tak po něm dupali.“

Učitelka, jejíž chování nelze jasně interpretovat:

Eva: „Ta En, ta je taková chvilková, ta učitelka dcery.“

DD: „Chvilková?“

Eva: „Někdy je na ni hodná někdy zlá.“

ZLÝ(Á) UČITEL(KA) JE ZASEDLEJ(LÁ) NA CIGÁNY A DUPE NA NĚ.

CHVILKOVÁ JE NĚKDY ZLÁ A NĚKDY HODNÁ.

Ne každý rodič rozumí motivům chvilkové učitelky. K interpretaci jejího chování se vrátíme později v podkapitolách „Komunikace“, „Hodnocení“.

Romští rodiče sami v dětství zažili pocity, že jsou na obtíž a bývají citliví na to, že tento pocit zažívá jejich dítě. Pregnantně to vyjádřil otec ze Sigmy: „Mě hned prdli do zvláštní, aby se mne zbavili“ (otec Arnolda 2009).

Má-li tedy učitel o dítě starost, znamená to, že mu není na obtíž. Pomáhá mu nejen v oblasti kognitivní, ale i sociální. A to je pro každého rodiče, nejen pro romského, podstatné.

Komunikace

Komunikační situace, které chceme řešit, se odehrávají na třech místech: ve škole běžné základní nebo praktické a mimo školu, většinou v rodinném prostředí. Naši informátoři dali do souvislostí několik komunikačních situací. V zásadě jsou situace, kdy komunikace probíhá, neprobíhá nebo drhne. Aktéry v prezentované komunikaci jsou ZLÝ(Á) UČITEL(KA) či HODNÝ(NÁ) UČITEL(KA), dítě, rodiče. Konstelace aktérů a prostředí, v němž ke komunikaci dochází, determinují charakter komunikace a hodnocení informantkami.

Prostředí základní školy

Od Alice (viz subkapitulu „PROJÍT základní nebo praktickou školou?“) jsme se dozvěděli, že na základní škole dochází k určité proměně dětí, přestávají se projevat: *sednou si za lavici a konec s nima*, a mezi učiteli a dětmi nedochází k hladké komunikaci. Naopak ve zvláštní škole komunikace *nevázne*.

Učitelé a děti během výuky

Sára a Yvona tvrdí, že úspěch dětí souvisí s učitelem a protože se na základní škole vyskytují především ZLÍ(É) UČITELÉ(KY), nedochází k nastolení adekvátní komunikační situace.

Nekomunikační situace nastává, když ZLÁ UČITELKA nepoužívá vhodné komunikační prostředky či gesta, aby dítě mělo možnost pochopit vykládanou látku. Extrémní příklad zazněl z úst matky nedoslýchavého chlapce, který kvůli porozumění potřebuje odezírat z úst a učitelka se bezohledně *otočila se k němu zády nebo bokem, takže vlastně neviděl* (Yvona 2009). Učitelka nedá možnost dítěti, aby předvedlo svoje znalosti.

Schéma: NEZÁJEM

„Pamatuješ si, jak jsem se tě ptala, řekni tady paní, pánovi, paní učitelka, když si četl z té nové knížky, vyvolávala tě, na to, abys četl? Když jsi psal úkoly nebo něco, říkala ti, jak máš psát, jestli je tam velký písmeno, nebo chodila kolem tebe a říkala ti, máš to špatně? Říkala ti? Bylo vidět, že nemá fakticky zájem (ta učitelka)“ (Yvona 2009).

„Marku a nechává tě paní učitelka číst? A on mi říká ne, jak je možný, že tě nenechává číst nahlas a on mi říkal, že ona řekla jinému nebo prostě tamtomu a když se hlásil, že chtěl, protože to měl z domova nacvičený, tak prostě jako né, já jsem říkala, jako já nevím a párkrát jsem byla jako ve škole, mně přišlo, že ta paní učitelka prostě jako vůbec nevyvíjí jako zájem, nákej, jako že cigán, co bych se vo něho stárala“ (Sára 1/2009).

ZLÁ UČITELKA nekontroluje, zda žák stačí tempu diktátu. A dokonce zájem o děti nepředstírá ani v přítomnosti matky, která školu na-

vstřívila v rámci dne otevřených dveří. „*Ted to všechny děti měly až na Lukáše a Marka*“ (Yvona 2009).

Z hlediska rodičů se učitelka nesnaží být úspěšná ve své řeči (srov. Doubek 1998) vzhledem k dětem a záleží pouze na dětech, zda pochopí vykládanou látku. Dětský neúspěch je zrcadlem neúspěchu zlé učitelky. ZLÁ(Y) UČITEL(KA) NEMÁ ZÁJEM O CIGÁNY.

Učitelé oznamují rodičům

Učitelé rodičům především oznamují, jak se jejich dítě chová a prospívá ve škole. V komunikaci mezi romskými rodiči a učiteli dochází k mnoha nedorozuměním, která jsou dána vzájemnými stereotypními představami a úsudky o nekompetenci těch druhých. Yvona si stěžuje, že učitelka nemá o komunikaci s rodiči zájem, opět se setkáváme se schematem NEZÁJEM.

„*V tý základce jsem byla dvakrát, a když jsem přišla, tak se zeptala: potřebujete něco? Nonono, všechno v pořádku, jen odbýt a pryč*“ (Yvona 2009).

Z oddílu o učitelích(kách) jasně vyplývá, že rodiče učitele podle odlišností v komunikaci zařazují do schematu HODNÝ(NÁ) NEBO ZLÝ(Á) UČITEL(KA), a že nedostačující komunikaci či její absenci hodnotí jako druh útoku.

Eva: „*Mně nic nedokáže vytočit víc, než když někdo mlčí. Já se hádám a ten učitel mlčí.*“

Sára: „*Tohle dělá Markova učitelka. To mám ještě větší vztek*“ (Eva 1/2009 a Sára 2/2009).

Tím, že komunikace probíhá pouze jedním směrem a vysílajícímu aktérovi se nedostává zpětné odezvy, adekvátní reakce, emoce nabývají na intenzitě a namísto toho, aby došlo k vzájemné dohodě, tak si obě strany potvrdí schema o straně druhé: CHLADNÁ ČEŠKA (BEZ ZÁJMU) versus VÝBUŠNÁ ROMKA. Rodiče zažívají pocit bezmoci, jejich slova stékají po zdi ignorance a vztek se vrací zpět, aby gradoval. Pojmenujme schema AFEKT.

Některá oznámení mohou být vnímána jako VTIPNÉ PŘÍHODY. Paní Eva vypráví historku o dceři, která navštěvovala přípravný ročník na základní škole: „*Lisa si během hodiny pískala a učitelka jí ří-*

kala: Liso, při hodině se nepíská! A Lisa hned: až přijdu domů, tak to řeknu mámě a ta si vás podá, ale až to řeknu dědečkovi, tak ten vás rozseká sekýrou! Učitelka si mě hned zavolala a říká paní Evo, vaše dcera mně defakto vyhrožuje! A já jsem málem umřela smíchy, když jsem si představila starýho strejdu, ale musela jsem jít do školy“ (Eva 1/2009).

Učitelka však zná rodinu a ví, že matka má poněkud „prudší povahu“. Paní Eva sama o sobě říká: „*Ona jí (učitelka učitelku) hned varovala, jaká jsem, takže už to bylo takový v klidu. Můj táta je taky taková povaha, to je celá rodina“* (Eva 1/2009).

Pokud je rodina známá tím, že její členové jsou výbušnější, nemůžeme se divit, že učitelka čte výroky malé dívky jako potenciální nebezpečí. Zprvė neví, že dívka vyhrožuje starým člověkem a navzdory vši legraci se občas stane, že našťvaný romský rodič učitele opravdu praští. Pokračování dialogu. Sára: „*Tak možná se bála, znáš to, některý romský děti doma něco řeknou a matka hned jde a dá jí průplesk. Já nevím, sama jsem to udělala jenom jednou, protože učitelka pleskla mému synovi a to se mi nelíbilo.“* (smích) „*Občas to pomůže“* (Sára 2/2009).

Uvedená příhoda ukazuje několik významných komunikačních momentů. Prvním je „co je interpretováno jako útok“, druhým je „obrana a její styly“, třetím je „znalost kontextu“.

Dítě vnímá napomenutí učitelky jako útok, učitelka vnímá jako útok dětské vyhrožování (možná i pískání a nevhodné chování je již učitelkou interpretováno jako útok na ni, na samotnou instituci, na řád a disciplínu, kterou prezentuje). V našem případě matka zná dostatečně kontext dítěte i učitelky. Ví, že Lise v žertu slíbil pomoc starý strýc, v rámci konceptu NEDOVOLOVAT SI (chtěl ji dodat kuráže, aby se školy nebála). NEDOVOLOVAT SI.⁸⁹ Zná i učitelku a informace o své rodině, jež daná učitelka může mít. Matce znalost kontextu akťerů v „přestřelce“ dává možnost situaci vyřešit s přehledem, aniž by učitelčino oznámení interpretovala jako útok: *ale musela jsem jít do školy.*

89 Viz kapitolu Dany Bittnerové, v které je pojednáno podrobněji o schematu NEDOVOLOVAT SI.

Zdůrazněme, že paní Eva absolvovala běžnou základní školu, byť s kázeňskými problémy, a domníváme se, že zkušenost se základní školou a jejími učiteli jí dává vyšší šanci, aby kompetentně zvládala komunikaci s učiteli a především adekvátně interpretovala jejich oznámení. Její děti tudíž mají větší šanci zvládnout běžnou základní školu.

Sáříno vysvětlení dokládá, že učitelka je znevýhodněna neznalostí kontextu a její obavy mohou být podloženy zkušeností s některými Romy: *matka hned jde a dá ji prŕplesk*. Tento PRŔPLESK může být pro romskou matku za určitých okolností úspěšným gestem.

Sára: *„Udála jsem to jednou, protože pleskla Markovi a mně se to nelíbilo, Marek říkal, že nic neudělal, že to udělal jinej kluk a ona mi furt tvrdila jedno a to samý a říkala, že Marek je nepoučitelnej, že je prostě hroznej, hrozně ne agresivní, ale něco podobného mi řekla a už jsem byla vytočená předtím prostě a ona mne jenom domíchla a já jsem se jí zeptala, jestli to řešila i s tamtěma děčkama, a ona že ne, že to byl prostě Marek, Marek jí prostě říkal, nebyl jsem to já a mně to hrozně vytočilo, takže vy jste zasedlá na cigánský dítě, teďkon chcete vysloveně jeho, sundejte si brýle, pleskla jsem ji, vzala jsem kluka a vedešla jsem.*

Ale já si myslím, že to prostě ta učitelka asi přijímala, protože nic z toho nedělala, kdyby chtěla, mohla to nahlásit na policii nebo já nevím, kamkoliv.

To je právě to, ty afekty a pak jsem si říkala, já ty děti raději přeřadím do tý praktický a tam je to trošku víc v klidu, já nevím, jestli je to tím, že nás tam trochu znají“ (Sára 2/2009).

Ze svého hlediska reagovala Sára na fyzický útok ZLÉ UČITELKY na dítě. Mohl být i reakcí na učitelčino neustálé DUPÁNÍ, ZASEDNUTÍ SI NA CIGÁNA. Výše uvedený PRŔPLESK (výsledek AFEKTU) je sice hodnocen jako úspěšné gesto, nicméně Sára nepovažuje za pozitivní časté používání těchto komunikačních gest a ve snaze vyhnout se útokům a emocím, které je provázejí, přerazuje dítě na praktickou školu, kde je víc KLIDU, protože učitelé znají lépe kontext romských rodičů a jejich dětí. Sára předjímá, že komunikace s učitelkou a se školou by se nezměnila a reaguje na schema: NA ZÁKLADCE SE NÁS CHTĚJ ZBAVIT. DUPE, ABY SE HO ZBAVILA.

Z hlediska komunikace romský rodič pozná ZLÉHO/OU UČITELE/KU tak, že NEMÁ ZÁJEM NEBO DUPE na dítě, protože je romské.

Děti a rodiče o učitelích doma

Křičení, nadávky, *průplesky* jsou během komunikace používány, když se aktéři cítí v ohrožení. Zdá se, že na základní škole se tak cítí větší a jejich komunikace je poznamenána tímto strachem. Aktéři považují afektivní komunikační prostředky za neadekvátní a stěžují si. Schema STÍŽNOST:

Sociální terénní pracovnice se ptá chlapce, který chodil do třetí třídy, na jeho vztah ke škole.

Alice: „*Máta se bojí chodit do školy?*“

ML: „*On chodí do Alfy?*“

Matka: „*On si furt stěžuje na tu učitelku, co ho měla, že na něho furt křičí a on na to není zvyklej, že by na něho pořád někdo křičel, do parchantů prej a tachle*“ (paní Zahradníková 2009).

O tom, že si kamarádi vzájemně ve škole chybí a že dětem je důvěřováno, vypovídá další VTIPNÁ PŘÍHODA paní Evy.

„*Jednou jsem úplně zbytečně vynadala učitelce, volali mi, Lisa zvrací, poslali mě k doktorovi, automaticky mě posílaj k doktorovi, nechte ji do pátku doma. Ve středu přijde Lase ze školy, oni spolu vyrůstali od malička, on přišel: No, Liso, učitelka na tebe pěkně nadávala. A proč? No, že nechodíš do školy, že budeš pozadu. Pak jsem šla do Bety, nějak jsem se vysekala a šla jsem s ní do školy a jen jsem otevřela, hned jsem spustila: Vy mi ji pošlete domů a pak se tady rozčilujete, že nechodí do školy, jo? Nebyla to pravda. (Učitelka:) Ale paní Ef, já jsem nic neříkala.*

Lase, nic, ona do něj hustila, proč jsi to Lase říkal, když to není pravda?

(Lase:) *Když já jsem chtěl, aby Lisa se mnou chodila do školy*“ (Eva 1/2009).

V historce probíhá přímá komunikace mezi učitelkou a matkou, učitelka má STAROST O DÍTĚ, na tom se obě aktérky shodnou. Spolužák a kamarád přináší fiktivní zprávu od učitelky, která připomíná důvěrně známé DUPÁNÍ, které u matky vyvolá AFEKT, který si žádá

opětovnou komunikaci mezi matkou a učitelkou. Tentokrát je to učitelka, která díky znalosti kontextu je schopna rozřešit nedorozumění, které se promění ve VTIPNOU PŘÍHODU.

Paní Eva je citlivá na DUPÁNÍ, a tak ji nenapadlo nedůvěřovat dítěti, přestože jeho informace byla v naprostém rozporu s tím, co ji učitelka doporučovala na začátku týdne. Důležitá je i postava chlapce, který dokázal odhadnout, jak fabulovat informaci, aby se matka skutečně domnívala, že dítě bude mít neomluvené hodiny. Je zřejmé, že se jedná o komunikačně kompetentního jedince.

Veřejné oznámení učitele rodičům

Situace PŘETŘÁSÁNÍ vzniká na třídnické schůzce, během učitelčina oznamování prospěchu žáků a žákyň.

Alice: *„Já třeba konkrétně na ty třídní schůzky, tam jsem byla tak dvakrát a viděla jsem, jak jako tam se přetřásá další dítě před rodičem, jako dalších rodičů, že jako kdyby kárala rodiče za jeho dítě, a vždycky si vytahuje to špatný a ne to pozitivní: třeba jo tohle udál špatně a v tomhle vyniká a že by to tam jako zaznělo, to v žádným případě. Jsem si říkala, no to já přeci nemusím, v dospělosti, nejsem povinná se někomu takle to. No, tak to teda asi přehodnotím a přestanu na ně prostě takhle chodit a domluví se individuálně a prostě budu mít soukromou třídní schůzku o svých dětech. Chtěj furt všechno podepisovat od rodičů, tak jako vidím, jak to dítě nějak pracuje ve škole nebo když se mi něco nepozdává, tak já si zatelefonuju a mám to podle své potřeby“* (Alice 3/2009).

PŘETŘÁSÁNÍ, které obsahuje veřejné DUPÁNÍ, bez pozitivního hodnocení, je ekvivalentem pranýřování. S rodičem není nakládáno jako s dospělým člověkem, učitelka neopouští svou roli, kterou zaujímá vůči dětem, nesestupuje z pomyslného stupínku (srov. Kučera, Viktorová 1994, s. 117–118), ale zaujímá ji i vzhledem k rodičům. Svým chováním ukazuje, že nejsou odpovědní. Alespoň tak její gesta čte Alice, která asymetrickou komunikaci chce nahradit osobním, neveřejným jednáním, čímž se chce vyhnout PŘETŘÁSÁNÍ.

Alice pokračuje: *„Paní učitelka napsala do notýsku, že je třídní schůzka a já zrovna měla školení a pak jsem slyšela zrovna od asistenty pedagoga, že tam jako mělo otevřeně učitelkou zaznít: No, to je*

vidět, že ji dítě takle prospívá, když matka dělá kariéru a takový narážky, že nejsem schopná se postarat o svůj dítě, že neumí násobilku, a ještě vona říkala: no paní učitelka říkala, no kdyby mě vzbudila ve dvanáct hodin, že to ze mě musí lítat, to jsou komunistický móresy, já jsem nato úplně vysazená, ty, co tam přežívaj do důchodu, tam ještě zaváděj v dnešní době“ (Alice 3/2009).

Alice opět zdůrazňuje, že učitelka neustupuje ze svého mocenského postavení a odsuzuje rodiče za jeho chování, aniž by byla seznámena s kontextem, v němž žije, aniž by se snažila pochopit jeho situaci. Pro Alici je velmi náročné a neobvyklé mít rodinu a současně si doplňovat vzdělání. Učitelka staví rodiče na rovinu dítěte, které nemá právo a schopnost se správně rozhodnout. Mocenský postoj učitelky znemožňuje (dotčené) Alici s nadhledem pochopit metaforu ve škole běžně používanou: *i kdybych tě vzbudila o půlnoci, tak to musíš umět*. V asymetrickém vztahu není prostor pro vtipkování, metaforu a jazykové hry.

Díváme-li se na komunikační situaci základní školy z hlediska rodičů, kteří zde děti ponechávají, musíme říci, že dokážou vnímat některé situace, když dojde k nedorozumění, jako humorné, pokud se v nich nevyskytuje NEZÁJEM, DUPÁNÍ a asymetrický postoj učitele. Nevíme, zda někteří rodiče z majority tento druh komunikace preferují, ale málokomu vyhovuje, když učitelovo(čino) chování k dítěti interpretuje jako ZASEDNUTÍ. Fascinující na těchto metaforách je, jak symbolizují fyzické násilí, a tak se nemůžeme divit, že rodičova reakce je fyzický PRŮPLESK.

Učitel není schopen vytvořit takové komunikační gesto, které by rodiče interpretovali tak, že oni jsou dospělí a jejich dítě je ve škole, aby z ní vyšlo dospělé (srov. Kučera 1994, s. 41).

Prostředí základní praktické školy

Již bylo řečeno, že naše informantky mluví o tom, že na *praktický škole nevázne komunikace* (Alice), zdůvodněním je znalost kontextu akterů: *asi protože nás tam znaj* (Sára).

Učitelé a děti během výuky

Rodiči i dětmi je oceňováno, že učitelé vykládají látku tak dlouho, dokud si nejsou jisti, že ji *pochopili všichni*. A snaží se, aby žáci a žákyně byli ve škole úspěšní. Tak dlouho je zkouší, až nakonec z nich jejich znalosti „vytěží“: *„Já tě nepustím, dokud to nenapišeš, protože vím, že ty to umíš, to jsou látky, který jsme už probírali, dávno, dávno, dávno,“* cituje matka učitelčina slova. *„Ty učitelky tam jsou takový, že vědí, že ty děti na to maj, že to udělej, tak oni to prostě bud' zničej, nebo mu řeknou, napiš to znova“* (Sára 1/2009).

HODNÁ UČITELKA neignoruje výkon dítěte, ale snaží se zabránit jeho selhání. K motivaci dítěte, aby předvedlo svoje znalosti, používá Sokratovu maieutickou techniku (Platón 1992; Kratochvíl 1995). Má učitelčina maieutika význam pro zkoušení, výuku nebo pro budování vztahu? Jde o znalosti či vztah?

Maieutika se může zdát nesmyslná, lze si říci: „neumí, tak za pět a hotovo“, jenže nedostatečná není pro učitele(ky) na praktické škole řešením. Oni(y) s žáky „musí“ vyjít a PROJÍT základní vzdělání. Žáky většinou není kam přerazovat. Učitelé(ky) nesestupují ze stupínku, symbolicky na něm zůstávají pevně stát, je jim imanentní⁹⁰, nicméně rodiče oceňují zájem, který o děti mají. Maieutika tedy ustanovuje vztah mezi učiteli(kami) a dětmi. Domníváme se, že z našeho hlediska neprovrhuje znalosti „objektivním“ způsobem, spíše je znovu rekonstruuje, nahrazuje opakování látky, které dle učitelů neproběhlo v domácím prostředí.

Schéma MAIEUTIKY, které si rodiče vytvářejí ohledně HODNÉHO(É) UČITELE(KY), KTERÝ(Á) MÁ RÁDA DĚTI, je založeno na interpretaci komunikačních prostředků, které učitelky na praktické škole používají.

„Vy máte hodnou paní učitelku, to já vím, ta se fakt snaží hodně těm dětem pomáhat“ (Sára 1/2009). MAIEUTIKA v perspektivě rodičů potvrzuje jejich obraz o dítěti, nezpochybňuje ho.

90 Kučera, Viktorová (1994, s. 118) píše o vnějším stupínku ve třídě, na nějž když někdo vystoupí, stává se učitelem. Tato asymetrie formuluje pedagogický vztah. Stupínek není třeba vnímat negativně jako povýšení. V současné době stupínek ve škole často chybí, nicméně asymetrie vztahu zůstává, a o to více by se mělo pracovat s její reflexí.

Učitelé oznamují rodičům

Učitelé na praktické škole se nesnaží vyhýbat komunikaci, naopak ji sami vyhledávají. „*V praktický paní učitelka vyžaduje, vysloveně vyžaduje od dcery osobní návštěvu rodičů, ona prostě několikrát do roka, v základce prostě dvakrát třikrát, ona prostě chce mít pořád kontakt s rodičema, je tam vidět i to jiný chování*“ (Sára 1/2009).

My dobře víme, že i učitelé základních škol *vyžadují osobní návštěvu rodičů*. Víme to od učitelů, kteří se *snaží navázat kontakt s rodiči pomocí písemných vzkazů v žákovské knížce, dopisů*, i od paní Evy, kterou učitelka do školy zve. Schema KONTAKT.

V praktické škole měl syn paní Yvony konflikt se spolužačkou a následně s paní učitelkou, potom bez omluvy opustil školu v průběhu vyučování: „*Paní učitelka byla ochotná zvednout telefon a volat okamžitě maminku, syn udělal tadyto a tadyto a není ve škole, prostě se sebral a odešel, je ten přístup fakt úplně jinej, že ho nenechala*“ (Yvona 2009).

Rozdíl mezi učiteli základní školy a učiteli školy praktické bude při oznamování negativních zpráv ve volbě komunikačních prostředků a ve vzájemné anticipaci, která je ovlivněna stereotypizací. „Komunikace mezi skupinami, které nesdílejí společné zázemí, selhává. Běžné komunikace mají neviditelné problémy“ (viz Gumperz and Gumperz, 1997, s. 2). Situace na základní škole je předem vnímána jako souboj o vzájemný respekt. Kučera⁹¹ (1994, s. 40–41) mluví o *ideologii staré gardy*, vytváří romantický obraz „staromilského vesnického učitele, nositele kultury“, v němž je vztah učitele a žáka vnímán jako „kmotrovství“, kdy si učitel uvědomuje, že žák bude dospělým členem komunity. V našem případě se zdá, že rodičům při setkání s uči-

91 Sjednocujícími prvky ideologie staré gardy a venkovskosti jsou: vztah s rodiči založený na účtě ke škole a respektující její přesah za rodinu a komunitu, ze strany učitelů jednak potvrzení tohoto přesahu, jednak znalost milieu žáků do několika generací; vzhledem k žákům silný náboj morální výchovy, relativně bez prvků psychologizace či psychopatologizace v moderním institucionálním slova smyslu, ale spíše s výhradami vůči charakteru, netolerování; pohled na děti jako na (budoucí) dospělé osoby; vztah někdy velmi osobní, možná až zaujímání jakési kmotrovské role (Kučera, 1994, s. 41).

teli ZŠ chybí respekt učitele k nim jako k dospělým rodičům a k dětem jako k budoucím dospělým.

Pokud učitelé praktických škol oznamují nepříjemné zprávy, jejich sdělení není pouze negativním DUPÁNÍM, ale snaží se o nápravu, hledají cestu zpět k navázání narušeného vztahu.

Yvona: „*Učitelka říkala, jsem ráda, že jste ho přitáhla, teď chci, aby se před váma a přede mnou tý holčíně omluvil, aby vysvětlil proč to a támhleto, prostě bylo tam fakt úplně vidět, že ne, já ti dám důtku, zavolám na sociálku, ne vůbec, fakt s těma rodičema, já můžu říct, že když mě učitelky žádaj do školy nebo chtěj na třídní schůzku, tak jsme tam do měsíce několikrát, jo, že prostě vopravdu jako to a když mě potřebujou úplně nutně, tak zavolaj nebo napíšou do notýsku, že ten a ten den, vyhovuje, napište ano ne, že dá se říci, že jsou ty učitelky lepší než v tý základce“ (Yvona 2009).*

V uvedené příhodě byl syn Yvony označen jako agresor, který opustil místo svého činu. Nicméně učitelka chtěla, aby situace nepřekročila hranice školy a aby rodiče necítili „ponížení“ a současně byl napraven špatný čin. Rodiče interpretovali telefonát učitelky, jako STAROST O DÍTĚ. Omluvu spolužačce, pokání, které vykonal před očima svědků, rodičů a učitelky, jako soukromou nápravu v intimním kroužku, po němž následuje odpuštění a přijetí. Je to situace, která připomíná „Návrat marnotratného syna,“ kdy rodičovská starost leží na rodičích i učitelce.

HODNÝ(Á) UČITEL(KA) CHCE KOMUNIKOVAT S RODIČEM.

UČITEL(KA) MÁ STAROST O DÍTĚ. DÍTĚ NENÍ NA OBŤÍŽ.

UČITEL(KA) MU POMÁHÁ.

V normální základní škole se romské děti často dostávají do konfliktů, které jsou způsobeny vzájemným nepochopením, špatnou interpretací situace oběma stranami. V prostoru základní školy jsou především UČITELÉ ZLÍ A CHVILKOVÍ. Zřídka HODNÍ, „*ti nejlepší, odcházejí*“ (ml. pí Krbová 2009). Na základní škole praktické jsou většinou HODNÍ (*je tam sehraný tým, Alice*).

Ohledně komunikačních situací jsme se setkali či jsme vygenerovali několik schemat, která lze uvést do vzájemné opozice:

KONTAKT X NEZÁJEM

MAIEUTIKA X NEZÁJEM + DUPÁNÍ, ZASEDNUTÍ SI

VTIPNÁ PŘÍHODA X AFEKT, PRŮPLESK

KLID X AFEKT

RESPEKT X STÍŽNOST, PŘETRÁSÁNÍ

V levém sloupci jsou komunikační gesta a situace, které jsou produkovány HODNÝMI UČITELI(KAMI). Až na vtipnou příhodu jsou vázány na prostor praktické školy. Pravý sloupec je vyhrazen pro komunikaci se ZLÝMI UČITELI, především z prostoru základní školy. Zajímavou výjimkou je VTIPNÁ PŘÍHODA X AFEKT, PRŮPLESK, která referuje o tom, že komunikační neporozumění se pohybuje na hranici vtipu a boje v souvislosti se znalostí kontextu aktérů a že příliš mnoho KLIDU neprodukuje vtipné historky.

To, že si rodiče různě vykládají obsahově stejné výzvy učitelů základních a základních praktických škol, souvisí s performativními dovednostmi učitelů na školách praktických. Roli zde hraje i zkušenost stigmatizace, kterou rodiče a děti zažívají na základní škole a ke které na škole praktické nedochází; učitelé praktických škol potvrzují respekt a nezrcadlí stigma. Možná to je i tím, že daleko lépe znají specifika romské komunity a jejich školou prošlo několik generací rodin. Sára jasně říká: „...a to jsou tyhle afekty, radši dám děti do praktický, tam je to volnější, víc nás tam znají“ (Sára 2/2009).

NA PRAKTICKÝ NÁS ZNAJÍ, PROTO SE TAM DOBŘE KOMUNIKUJE.

Hodnocení

Hodnocení je složitý komunikační performativní akt, v němž učitel cení výkon dítěte v rámci jeho výkonu ve třídě a následně zpravuje rodiče o prospěchu dítěte. Ve výsledku určuje „hodnotu“ jejich dítěte.

Není to tak, že by pro děti a rodiče byly známky něčím nepodstatným. Matky, když si doplňovaly vzdělání, měly obavy, aby nepřines-

ly domů čtyřky a pětky, aby nedopadly hůře než jejich děti: *učitelka a ředitel na nás byli strašně hodný* (Yvona 2009, Sára 1/2009).

Známky tedy souvisí s úspěchem, prestiží, s pocitem spokojenosti z vlastního výkonu: „*Byly jsme z toho i známkováný, takže to bylo docela fajn*“ (Blanka 2010). Výkon, který není učitelem klasifikován, ztrácí z hlediska žáka svoji cenu, což způsobuje, že není dostatečně definován vztah mezi žákem(yní) a učitelem(kou).

V hodnocení sice jde o hodnocení, ale protože, jak již bylo řečeno, je hodnocení komunikačním aktem, tak jeho podstatou je právě konstituce vztahu učitel(ka) – žák(yně).

V důsledku mnoha faktorů se romské děti dostávají na základní škole často do situací, které nejsou schopné zvládat. Například nejsou schopné správně sedět a poslouchat, neznají řadu pravidel chování, která jsou v majoritě považovaná za samozřejmá. Učitelé je často kritizují a v rámci spravedlivého a rovného přístupu ke všem dětem jim dávají čárky, zvláštní domácí úkoly, nedostatečné, vyžadují výsledky a disciplínu. Tento profesionální a institucionální tlak je romskými dětmi i rodiči interpretován jako osobní nenávist a útoky.

„*[Romští rodiče si] potřebují zvyknout a dívat se na své děti jinak. Chybí jim představa, co ten učitel chce. Je třeba změnit pohled rodičů na vyučování. Matka si myslela, že na to to dítě má a hodnotila ho jinak než paní učitelka. Nemají pojem, co to obnáší [výuka ve škole]*“ (Alice 15/2010).

Alice naznačuje, že romští rodiče vnímají své dítě jako skvělé a opačné hodnocení učitelky je pro ně zcela překvapující. Dá se říci, že pravděpodobně i rodiče z majority považují své děti za úžasné, takže se v názoru na své děti shodneme.

Sára popisuje NEGATIVNÍ HODNOCENÍ ZLÉ UČITELKY: „*Jak jsem mluvila o těch rozdílných učitelích, tak na tohle jsem narazila, jo, že Marek měl paní učitelku, že chodily asi tři romský děti do jedné třídy a všichni tři jsou teda v praktický, to je jenom vo tom, že paní učitelka pořád: Marek neumí, Marek nestíhá, Marek nezvládá, Marek nemá a pořád Marek něco ne, ale jako můžu teda říct, že on měl teda trojky, já jsem ho teda přendala do praktický, buď bysem tu učitelku musela*

vyfackovat, protože jako, to, co on mi předváděl doma, to není možný, aby to ve škole neuměl a doma to uměl“ (Sára 1/2009).

Negativní hodnocení sice může být pro rodiče překvapující, ale daleko více je pro něj zarážející způsob, jakým mu je hodnocení oznamováno. Schema: NEGATIVNÍ HODNOCENÍ, které je úzce propojeno performativním aktem DUPÁNÍ a ZASEDNUTÍ SI. Volba praktické školy je v rámci schematu naprosto logickou reakcí. Matce je jasné, že učitelka její dítě ve své třídě nechce. ŠPATNÉ ZNÁMKY DÁVÁ ZLÁ(Ý) UČITEL(KA), KTERÝ(Á) SE CHCE ZBAVIT DÍTĚTE.

Reakci na běžné negativní hodnocení popisuje paní Eva, když odpovídala na otázku, jaký mají děti vztah k svým učitelům: *„Podle nálad, jak se vyspěj ty děti, to jsou všechny takový. Jak dostanou špatný známky, tak je hned bolí břicho“ (Eva 1/2009).* Bolest břicha jako výmluva, jako únik ze situace, která je nepříjemná. Reakce na NEGATIVNÍ HODNOCENÍ může být i NEMOC.⁹²

Zdá se, jako by platilo, že míra přijetí učitelem se odráží na jeho hodnocení. Jasně zde vidíme rozdíl v pojetí spravedlnosti. Učitelova spravedlnost je slepá, tak jak to vidíme u barokní alegorické sochy. Pro romské rodiče je nutné, aby učitelé přistupovali k dítěti s respektem a s nezavázanýma očima. Jsou rodiče, pro které to důležité není? ODPOVĚDNOST ZA HODNOCENÍ LEŽÍ NA UČITELI A NE NA DÍTĚTI. ŠPATNÁ ZNÁMKA JE OSOBNÍ INZULTACE. Alice říká: *„Romové nechápu, že učitelka je zlá proto, aby tě něco naučila.“* Ovšem uvědomme si, co NEGATIVNÍ HODNOCENÍ pro romské děti znamená. Je to nastartování procesu přeřazení do základní praktické školy. UČITEL(KA) MĚ NEMÁ RÁD(A) nebo UČITEL(KA) NEMÁ RÁD(A) MOJE DÍTĚ.

Vidí Romové souvislost mezi rozumným kritickým hodnocením, učením se a výsledkem v delší perspektivě? Zdá se, že se počítá především aktuální živý vztah s určitou fyzickou osobou a jeho kvalita (srov. Levínská 2009, s. 220). Samo o sobě by to nahrávalo učiteli jako „kmotrovi“ (Kučera 1994, s. 41).

Hodnocení je tedy záležitost učitele a není třeba za špatný prospěch trestat dítě: *„Já je nemlátím fakticky, já je nemlátím za pětky,*

⁹² Se schematem NEMOCI jsme se setkávali poměrně často, ale bohužel není prostor se mu zde hlouběji věnovat.

to fakt ne, nebo že nosej špatný známky. Spíš jenom nadávám na ně, když dělaj problémy ve škole, když jsou drzý“ (Sára 1/2009).

Co může udělat rodič, aby dítě prospívalo lépe? „Řeknu, tak se příště snaž víc. Nebo já nevím, proč ti to nešlo? Ale Marek třeba řekne, já jsem dostal pětku, protože jsem tu básničku neuměl, říkám: tak se ji nauč, dvakrát třikrát si ji přečti, pak mi ji řekneš a pak zejtra uvidíme a on si ji dvakrát třikrát přečte, ráno mi ji zopakuje než de do školy. On de do školy a přijde a řekne, dostal jsem jedničku. No vidíš, to jsi nemohl udělat hned, jo, že takhle to de“ (Sára 1/2009).

Motivací k výkonu je PROJÍT školu: „Když vidí ten jinej přístup rodičů, ne že jim je jedno, jestli nosí pětky nebo ne, ale takovej ten lidštější způsob, snaž se trošku, když budeš mít dobrý známky, tak půjdeš do další třídy, prostě to je, tak já ani nevím, jak to u nás funguje, jo, ale prostě děti se snažej a já jsem ráda“ (Sára 1/2009).

Nyní jsme hodnocení postavili tak, že záleží na kvalitě vztahu, ale i samotné známky jsou důležité, i když někdy se zdá, že oproti majoritě zde dochází k posunům, které jsou dané jinou zkušeností se školou. Alice: „*Gabra postoupila do páté třídy se třemi trojkami a Málinka měla vyznamenání, měla dvě dvojky a postupuje do třetí třídy a jsou na základce, takže se snažíme. Já jsem říkala, Gabro, ta vlastivěda, ta vypadá na čtyřku, to by sis hodně zkazila. Pořád jsem slyšela, maminko, psali jsme písemku, nevím, co jsem dostala. Mami, já jsem si tak oddychla, já jsem dostala dvojku, ani nevím. Pak říkala a co trojky? Je to dobrý? Je to ještě v toleranci? Já ji říkám: Gabro, to je výborný, ty na svoje leta v tý třídě jseš lepší než já. Já si říkám, že já můžu pomáhat tímhle tím doma, aspoň aby to ona unesla, kdežto kdybych já tvrdila, že trojka je blbá, že prostě mě zklamala, tak nevím, jak by dopadla v dalším ročníku“ (Alice 3/2009).*

Alice se opět vrací k podpoře, které se musí studující dostat, aby byla úspěšná, v tomto případě PROŠLA základní školu, aniž by nabyla dojmu, že hodnocení/ocenění, kterého se jí dostává, je nízké a neodpovídá úsilí, které studiu věnuje. Víme, že jsme *Všichni na jedničku!* (GFEN 1991) ale přesto se nám jí vždycky nedostane.

Alice vypráví příběh neteře, která chodila na doučování, ale přesto dostávala špatné známky: „*Čtyřky, pětky litaly, tak ona říkala: mami,*

já na to nemám, já chci do té zvláštní, jako tam přešla a jedničky, dvojky, učitelky ji chválily, jak je šikovná a oni zažívaj takovou slávu, takovej obrat“ (Alice 15/2010).

Schema: ÚSPĚCH

Problém zmizel po přeřazení dítěte do praktické školy. To, co majorita vidí jako kritické selhání, někteří romští rodiče paradoxně chápou jako zlepšení, protože dítě zde dostane lepší známky. Z našeho hlediska se zdá, že úspěch je posuzován podle víceméně atomizovaných známek, spíš než z perspektivy celkové kariéry a budoucnosti. Neuvědomujeme si (stejně jako ostatní členové majority), že jde o potvrzení osobnosti dítěte⁹³, a proto nemůže být akceptováno negativní a nízké hodnocení, byť spravedlivé v barokním slova smyslu.⁹⁴ Zjednodušeně řečeno, rodičům nejde o úspěch, ale o podporu dítěte.

Situace ovšem není tak jednoduchá, není to úplně tak, že by praktická škola byla automatickým řešením. Zvláště pokud je otec absolutem normální základní školy.

DB se ptá syna Sára: *„Táta je hrdej, že chodíš do školy a že máš dobrý vízo? Je rád? Ty nevíš?“*

Sára: *„Ale já to vím, myslím, že jo, on je rád, když maj děti dobrý známky, jsem mu říkala, že děti jsou šikovný v ty praktický, no nebyl z toho nadšenej, já si takovýhle věci jako docela umím rozhodnout, já jsem prostě todleto jenom manželovi oznámila, že si myslím, že pro děti bude lepší, když půjdou tam a tam a hotovo a manžel jako chodí*

93 O konceptu úcty, respektu, hrdosti více v kapitole Dany Bittnerové, která je původcem myšlenky, že o co jde, je ÚCTA (srov. Bittnerová 2011).

94 Socha spravedlnosti barokního sochaře Matyáše Brauna má zavázané oči. Spravedlnost stejně jako disciplína pocházejí ze stejných ideových zdrojů. Jsme stejné buňky jednoho ohromného stroje. Hrubě můžeme říci, že novověk čerpá z renesance skrz baroko a tak se dostaneme k současnému pojmání lidské zkušenosti, filosofie, vědy, pedagogiky „V novověku se lidské myšlení odpoutává od křesťanské zkušenosti, boží existence a nesmrtnost duše je sice obhajována, ale pozice myšlení jsou většinou vůči víře cizorodé“ (Kratochvíl 1993, s. 269). „Novověká filosofie se pokusila zcela oddělit od mýtu, podporovaná výhradně protimýticky orientovanou vědou. Novověká věda vytvořila „vědecký pohled na svět“, který je vlivem všeobecného školství zaměňován za přirozený. Tato věda absolutizuje jednoznačnost svého vidění, a tím sugeruje i jednoznačnou zkušenost“ (Kratochvíl 1993, s. 272). Zdá se, že tato jednoznačnost je i oporou pedagogům při hodnocení žáků.

do práce, a on mi říká, jak myslíš, když si myslíš, že to tam bude lepší, tak si ho tam dej, já mu jako říkám, jaký maj děti vysvědčení a ty rozdily, prostě on to vidí ty rozdily a je to fajn, je to dobrý“ (Sára 1/2009).

Sára v jedné výpovědi přiřkla manželovi pozitivní přijetí přeřazení dětí do praktické školy a současně mu zcela odebrala právo rozhodnout, protože starost o výchovu dětí jednoznačně leží na jejich bedrech a rozhoduje ona. Vzhledem k tomu, že jsme mluvili s manželovou matkou (přesněji řečeno, ona mluvila s námi), babičkou dětí, které jsou na praktické škole, víme, že v rodině mohla ohledně přeřazení dětí proběhnout i ostřejší diskuse. Babička (paní Olívie) se domnívá, že *romské děti na zvláštní/praktické školy nepatří a mají na to studovat na školách normálních* (Olívie TP 2010).

Během výzkumu jsme se u Alice, jejíž děti docházejí na běžnou základní školu, setkali s posunem perspektivy na hodnocení. Alice interpretuje schema ZLÉ UČITELKY, ne jako té, která o děti nemá zájem, ale té, která CHCE NAUČIT. Nejedná se tedy principálně o zlou osobu, která odmítá, ale o osobu se zájmem o děti, která je přísná. Její přísnost se odráží právě v jejím hodnocení. V tomto momentu rodič, který vidí své dítě jako šikovné a schopné, nechápe, proč nosí špatné známky a hodnocení učitelky si interpretuje jako, že jej nemá ráda. Současně učitelka, která neprezentuje principiálně odmítavý postoj vůči dítěti, tak může být vnímána jako CHVILKOVÁ.

Důležitá rovina přístupu HODNĚHO UČITELE je rovina osobní, který má individuální vztah ke každému dítěti. Jsou ale učitelé(ky) na základních školách viděny jen jako nekompetentní a diskriminující? Schema CHVILKOVÉ UČITELKY, jak jej interpretuje Alice, která, jak víme, pracuje jako sociální terénní pracovnice, nás vrací na začátek této subkapitoly: *rodiče si potřebují zvyknout, vidět své dítě jinak*. Tuto kapitolu jsme uváděli Alicinou výpovědí o příchodu prarodičů ze Slovenska. Její druhou část vkládáme nyní. Alice si je vědoma toho, že díky svému zaměstnání má nadhled nad situací učitele i rodiče.

„Já se na to jako ta třetí generace dívám jinak, ale to je tím, že tady pracuju (v Deltě), ale kdybysem byla na takové Sigmě nebo Ný a viděla bysem, že děti jsou utrápený, že to nezvládají, že furt jako chodí s tím, že na ně paní učitelka nadává, že něco nemaj, že něco neví,

že něco není v pořádku, pak jako si člověk říká z vlastní zkušenosti, já jsem byla ve zvláštní a byla jsem v pohodě, tak já tě dám tam, kde ti bude dobře. To je taková přirozená věc. Kdežto já říkám dětem, vono ti to nejde, paní učitelka je zlá, protože chce, aby ses to naučila, ono ji na tom záleží, a tak se to naučíme spolu, já ti v tom pomůžu, holky tady v klubu ti s tím pomůžou a uvidíme“ (Alice 15/2010).

Kamarádi a kamarádky

Vtipný příběh Lase a Lisy ukázal, že děti, aby spolu mohly chodit do školy, jsou ochotné i lhát. My jsme od dětí praktických škol slyšávali: *„Tam znám celou školu, všechny kamarády“* (Mike 2009).

Hlavním motivem, který děti opakují, je, že mají v praktické škole kamarády. Jejich rodiče se domnívají, že zvláštní/praktické školy fungují lépe, protože *nás tam lépe znají*. Vedle empatického pochopení se jedná o doslovné vyjádření, že je znají líp, protože do praktické školy chodí celé rodiny, rodiče do ní chodili, jejich pocit osamění a odcizení v instituci je významně redukován. Dítě zde potkává příbuzné a známé z paneláku nebo ze sousedství. Pocit známého a bezpečného místa hraje velkou roli v uvažování rodičů a dětí.

Sára: *„Já kdybych zůstala na základce, tak bych to možná dotáhla do té páty, ale pak stejně bych se dostala do praktický, na mne to byl stejně foř; já bych ty dva roky možná zvládla, ségra by možná došla i vejš, ale mamka řekla, že když tam jde jedna, tak tam jdeme obě, ať tam nejsme samy“* (Sára 1/2009). Sestra Alice uvádí, že u psychologických testů schválně chybovala, aby mohla jít se svou sestrou na zvláštní školu, aby tam nebyla sama, protože se jako dítě uměla dobře prát, a mohla ji tak chránit.

Schema: NA PRAKTICKÝ ŠKOLE NEJSI SÁM(SAMA), JSOU TAM NAŠI.

Malebný obrázek praktických škol narušují obavy Sářiny matky, která se bála, že *cizí cikáni budou mlátit její dcery*. Nakonec to byla Anna, která se musela vyhýbat bitkám s cizími dětmi, protože její světlý vzhled je provokoval. Přesnější schema vypadá takto: NA PRAKTICKÝ ŠKOLE JSOU NAŠI, ALE MUSÍME SE UMĚT PRÁT.

Klima

Základní praktická škola má nesporně mnoho výhod proti běžné základní škole. Jsou tam HODNÍ(É) UČITELÉ(KY), kteří rozumí žákům a jejich rodičům. Respektují jejich individualitu. Je-li potřeba, tak DÍTĚ PODRŽÍ a snaží se ho POZITIVNĚ HODNOTIT, jak to jde nejlépe. Na dítě nespíchájí a vysvětlí mu látku. JSOU TAM NAŠI. To jsou faktory, které rodič od školy očekává a které praktická škola splňuje, i když ne stoprocentně vždy. Tyto faktory vytvářejí oceňované klima základní praktické školy.

Respekt

Domníváme se, že přestup romských dětí z běžné školy na ZPŠ není dobrovolný, ale je součástí podivného rituálu, který se vyvinul mezi majoritou a minoritou. Vstupem na základní školu dítě zažije pocit nerespaktu, stigmatizace, odmítnutí a ponížení. Po přestupu na školu praktickou zazáří jeho hvězda a prožije pocit respektu a přijetí (Bittnerová 2011), který se odehrává, což je podstatné, mimo jeho domov a současně mezi *našima*. Dostává se mu tak potvrzení jeho osobnosti. I pro rodiče, kteří tento proces sami prožili, je důležité, aby jejich dítě bylo učitelem a okolím přijato a samotné vzdělání tak stojí zdánlivě stranou.

Alicina výpověď o tom, že *učitelka je zlá, aby něco naučila*, obsahuje ze strany romské matky ohromný nadhled nad situací, který pro ni nemusí být jednoduchý, když vidíme, že v komunikaci s učitelkou musí „bojovat“ o respekt a uznání své osoby jako plnohodnotné. Tento kultivovaný boj ji nicméně pomáhá udržet dítě na základní škole. Kompetenci ji dává pozice překladatelky mezi dvěma kulturami.

Udržet se na základní škole

Z předchozího textu vyplývá, že pro romské rodiče a děti není zcela běžné absolvovat základní docházku na „normální“ základní škole.

Kladli jsme si otázku, zda se dá nějak určit, kdo bude úspěšný na základní škole. Zda ten, jehož rodiče jsou absolventi základní školy, ti kteří pracovali a jsou v kraji starousedlíky, nebo snad ti, kteří mají světlejší pleť. Rodiny starousedlíků, které jsou ve škole známy a s nimiž učitelé již přišli do kontaktu, jsou rozhodně v určité výhodě, než sociálně slabí jedinci, kteří se díky svému neekonomickému chování stali obětí obchodníků s nemovitostmi a přistěhovali se do kraje ze zoufalství, v domnění, že je jim zde poskytnut azyl. Stejně tak jsou ve výhodě absolventi základních škol, jako je bojovná paní Eva (z Ný), která nedorozumění dokáže proměnit ve VTIPNÉ PŘÍBĚHY. Nicméně se setkáváme s tím, že děti otců, kteří absolvovali základní školu (například Samson, manžel Sáry), přecházejí na praktické školy, aniž by to bylo nezbytně nutné. Naopak dvě absolventky zvláštní školy Alice (z Dely) a mladá paní Krbová (z Bety) úspěšně „drží“ děti na základní škole. Proč některé děti paní Růženy Vlkové (z Dely) vyšly základní školu, jiné přešly na praktickou, dívky studují a studovaly na střední a nejmladší hoch počítá s tím, že po ukončení ZŠ se nechá zapsat na úřad práce? Které momenty jsou důležité a je mezi těmito ženami nějaké spojení, mají něco společného? Máme přiřknout zásluhu dětem nebo jejich matkám?

Matky a děti

Alice se otevřeně vyjadřuje slovy, *snažíme se*. Znamená to, že ona i její dcery akceptují disciplínu, která je požadovaná ze strany školy. Starší již zvládla celý první stupeň a přechází na druhý. Alice ji podporuje a říká jí, že její studijní výsledky jsou výborné, jen protože přesahují výkon matky.

Mladá paní Krbová, jejíž tři děti také úspěšně zvládají docházku do základní školy a z nichž dva starší synové jsou na druhém stupni, doprovází děti každý den do školy i ze školy, přestože fakticky do ní dojít není problém a nejedná se o nebezpečnou cestu. Důvod je zcela jiný. Chce si být jistá, že její děti chodí do školy a že nepřebírají některé špatné návyky dětí z Ný. „Ty z Ný, všechno možný, co tam stojí, ona mezi ně nepude, ona se schovala,“ (Krbová ml. 2009) říká o dceřině reakci na děti ze sousední vsi. Výrok ukazuje na schema DISTANCIACE.

Když nejmladší dcera nastupovala do školy, matka kvůli ní přestala jezdit do zaměstnání: „Měla jsem směny v Omikrónu, holka mi šla do první třídy, já ji nemůžu nechat. Kdyby řekla tátovi, tak on by uvěřil, že má za domácí úkol jeden rádek. (Řekl by:) to je v pořádku dceruško, ale já musím vidět všechno, holka chodila do nulky, já přišla z odpolední v jedenáct hodin, zkontrolovala jsem úkoly, připravila věci, šla spát, ráno vstala, nesla děti do školy. Mně bylo líto, když šla holka do první, ta holka někoho potřebuje, ona bude rozklepaná, že bude v té první třídě, bude chtít někoho“ (Krbová ml. 2009).

Nemůžeme tvrdit, že paní Krbová ml. naráží na náš konstrukt stigmatizace zažívané vstupem do školy, ale rozhodně považuje vstup do školy za velkou životní změnu, při které dítě potřebuje podporu, a to téměř okamžitou, hned po návratu domů z vyučování *bude rozklepaná*. Paní Krbová ml. dceři na prvním stupni dokáže s přípravou do školy pomoci, ale látka druhého stupně je obtížná, takže starší syn musí pomáhat mladšímu bratrovi.

Na školní výsledky své dcery je paní Krbová ml. hrdá: „*Ted' měla vyznamenání a diplom, beruško moje, takový vysvědčení s vyznamenáním a diplom. Ale mami, že je to pěkný? Krásný, je to nádherný a říká: Mami, když budu mít dvojku?*“ (Krbová ml. 2009).

Paní Eva z Ný ani paní Vlková z Dely nebyly tak úzkostné ohledně toho, jak se děti vyrovnají se vstupem a UDRŽENÍM SE na základní škole. Paní Eva spoléhala na kompetence dcery: „*Lisa je stejný čípek jako já*“ (Eva 1/2009). Znamená to, že se o sebe dokáže postarat, a to i ve smyslu fyzicky se poprat.

Paní Vlková, která je o dvacet let starší než ostatní matky, nechávala na dětech, zda školu zvládnou nebo ne. Motivace vycháze-

la z potřeb některých dětí změnit život. Její dospělá dcera odpovídá: „Dneska je kariéra důležitá, tak čemu dá přednost, lítat s klukem, což je k ničemu, anebo v klidu vzdělání, to je přeci pro každého jasná volba“ (Paloma 2009).

Matky a učitelé(ky)

Matky musí zvládnout komunikaci s učiteli a učitelkami i v případě, že se domnívají, že jsou na jejich dětech ZASEDLÍ a že na ně DUPOU. Je nutné, aby chápali, že jejich zloba není osobní, ale souvisí s jejich profesí. Nicméně i přes to jsou oceňováni konkrétní učitelé.

Schema: PARŤAČKA

Alice vypráví o třech učitelkách své starší dcery: „[V prvních dvou ročnících měla jednu paní učitelku,] pak ji vyměnila ve třetí třídě paní Hašlerková, ta teda říkala, že tu násobilku musí umět i kdyby jí vzbudila ve dvanáct. Když šla do čtvrtý, tak byla ráda, že dostala takovou mladou, která přišla nově, ale zase moc mladá jako po fakultě není, takže má takový názory na tu dnešní dobu, takže taková modernější paní učitelka a je mladá, příjemná i hezky se na ni dívá, takže pro Gabru velká parťáčka, a teď ji má i v páté třídě, kam postupuje, takže to zvládá.

Paní učitelka Hašlerková, ta prostě jí říkala ve třetí třídě, na jedničkářku u mě můžeš mít nanejvýš jednu chybu, ale ty seš u mě typická dvojkařka, trojkařka a to ještě musím přivřít oči a šla do čtvrtý třídy a dostala tu mladou slečnu nebo paní, to já nevím, a tam exceluje s jedničkama dvojkama, takže prostě mne to opravdu utvrzuje, že je to o tom přístupu v lidech a o tý její zralosti anebo prostě má chuť, i starší lidi, který jdou s dobou, který maj chuť se učit, který se nebráněj těm změnám, ale takový ty ještě zastaralý komunistický paní“ (Alice 3/2009).

Důležitý moment je, že učitelka PARŤAČKA děti neklasifikuje dle svých zaběhnutých schemat, ale snaží se o jejich osobnostní růst. Nesráží je tím, že je předem „nálepkuje“, že je zařazuje do předem vy-

tvořených kategorií dle hodnocení a že jim nedá možnost svoji „nálepku“ opustit. Způsob hodnocení, jak víme z pozorování ve škole, se netýká pouze romských dětí.

Schema: PŘÍSNÝ DOBRÁK

Paní Krbová ml. lituje, že Radka odchází ze základní školy učit na lyceum do Kappy:

„Paní učitelko, vy jste odešla, ze školy jste odešla?“

Radka: *„Když budete něco potřebovat, tak tu vždycky budu pro vás.“*

Krbová ml.: *„Já to říkám furt, ty nejlepší odcházejí. Já jsem ráda, že ty moji maj dva ty Lopotný, to jsem úplně ráda, to jsem ráda, od první třídy měli oba dva vlastně“* (Krbová ml. TP 2009).

Paní Krbová ml. připisuje úspěchy svých dětí právě manželskému páru Lopotných, který učí její děti: *„Ta paní učitelka, co ji má, já jsem tak ráda, ona má paní Lopotnou. Ona měla syna od první do třetí a potom ho vzal Lopotný a teďka vzala holku od první do třetí. Ten pan učitel, když ho vidíte, tak si myslíte, ten musí být přísněj.“*

Radka: *„To je takovej obrovskej chlap.“*

Krbová ml.: *„Děti maj strach, když ho viděj, přitom je to dobrák“* (Krbová ml. 2009).

Paní Krbová má důvěru v učitele, kteří učí její děti. Může zahlédnout několik jeho tváří, tu kterou má nastavenou k dětem: přísný učitel, jehož autorita je posílena i díky tělesné konstrukci. Vidí druhou, která je *dobrá*, která dokáže PODRŽET děti na škole.

Paní Eva superlativy ohledně učitelů šetří. Její postoj je spíše rezervovaný. Děti chodí do stejné školy jako kdysi ona: *„Za nás tam byly samé semetriky“* (Eva 1/2009). Zda nemá strach dávat do školy svoji dceru, odpovídá: *„Teď jsou tam samí noví“* (ibid.). Samozřejmě, že ne všichni, víme, že tam jsou učitelé ZASEDLÍ NA CIGÁNY, CO NA NĚ DUPOU.

Paní Krbová ml. dává děti do stejné školy jako paní Eva. Nevíme, zda je tak spokojená, protože nemá s touto školou špatnou osobní zkušenost, nebo je to tím, že při rozhovoru byla přítomna Radka. Nebo má jiný vztah s učiteli než „výbušná“ paní Eva.

Komunikace

Vyjádříme-li se bez obalu, tak jsou všechny tři matky (Alice, paní Eva a paní Krbová ml.) komunikačně velmi zdatné, přestože každá používá jiné komunikační prostředky. Jejich komunikační zdatnost spočívá i ve správných interpretacích komunikačních situacích a ve schopnosti nadhledu.

Nadhled je něco velmi neuchopitelného a těžko říci, kde ho zmíněné ženy získaly, když si uvědomíme, že všechny prošly uvedeným procesem stigmatizace. (Alice ho popsala velmi podrobně.) Nedočkáme identifikovat přesně za jakých okolností, ale někde získaly sebedůvěru, která jim otevírá možnost redefinovat komunikační situace.

Všechny tři udržují s učiteli KONTAKT. Nejenže reagují na výzvy ze strany učitelů, ale jsou i samy aktivní. S Alicí i s paní Evou jsme se v tomto směru seznámili. Paní Eva je schopná proměnit AFEKT ve VTIPNOU HISTORKU, Alice PŘETRÁSÁNÍ v RESPEKT či ZLOU UČITELKU v učitelku, které JDE O TO NAUČIT. Mladá paní Krbová, když nastal ve škole problém, snažila se aktivně zjednat nápravu. Schema: USTÁT SI SVOJE.

„No teďka jsem řešila, ale přišlo na moje a bylo po mojím, schválila ředitelka, že mám pravdu, děti přišly ze školy a povídaly: Mami přijedou skíni, mají tady být v deset hodin. (Řekla jsem mužovi:) Po cem, bereme děti a jedem pryč, já tady nebudu. A děti: Jedeme, mami, pojd', a tak jsme se sebrali, odjeli jsme pryč a vrátili jsme se kolem druhý hodiny. A oni měli ten kroužek, ve čtvrtek měli mít poslední a v pátek akademii (vystoupení) a já říkám: To nemůžete udělat tý učitelce, celý rok s váma chodí, tak jsem je odnesla na půl třetí. Do školy jsem jim napsala omluvenku z rodinných důvodů, dva to omluvili obou dvoum, ale tady ten učitel to neomluvil, že má neomluvený hodiny a třídní důtku za to, že když mohli na ten hiphop, tak že mohli do školy. My jsme se vrátili odpoledne a ten hiphop nemohli jen tak hodit za hlavu. Šla jsem do školy: To se mi nelíbí, aby starší měl neomluvený a dva mladší omluvený. On je kolikrát divokej, ale všichni tři nebyli ve škole. Nakonec to omluvili. Já nevím, jak děti viděly v televizi, jak ty

skíni na tu holčičku a mě bylo z toho špatně, my tady už máme Kámoše“ (Krbová ml. 2009).

Členové majority a učitelé možná nechápou, že rodinu zachvátí panická hrůza, když slyší o příjezdu skinů, byť se jedná o poplašnou zprávu od dětí. Ze zkušenosti či z televize vidí, že policie či jiný správný orgán jim neposkytne dostatečnou oporu. Rodina odjela a když nabyla dojmu, že nebezpečí pominulo, vrátila se zpět a disciplinovaně pokračovala v běžném programu. To však právě způsobilo komplikace, učitel interpretoval toto chování tak, že se žák nemůže přijít do školy učit, ale přijde za zábavou, byť se jednalo o školní kroužek. Matčiny argumenty přesvědčily ředitelku i učitele, že se nejednalo o zlý úmysl, ale naopak. V případě chlapce, který právě je v období puberty a má drobné kázeňské prohřešky, je tato spravedlnost na místě.

Další okolnosti

Zmíňme se o podmínkách, které výše uvedeným ženám mohou pomáhat či jsou irelevantní k tomu, že jejich děti *zvládají* základní školní docházku.

Alice, absolventka zvláštní školy, velkou část svého dětství byla vychovávána jako prvorozená dcera a za nepřítomnosti matky měla odpovědnost za sourozence a běh domácnosti. Vzhledem k tomu, že byla zdatná v písemnostech, již jako dítě vyřizovala komunikaci se soudy. V dospělosti si sama doplnila základní vzdělání a připravovala se na maturitu. Jejím hlavním tématem je konflikt mezi studiem a starostí o rodinu. (Viz kapitolu Dany Bittnerové). Domníváme se, že tento konflikt a ohrožení nenaplnění vlastních ambicí mohou stát za silnou podporou, které její děti mají.

Paní Krbová ml., absolventka zvláštní školy, nejmladší dcera ze sedmi dětí, je především pečující matkou, která stihla *udělat Vánoce, když utekla z porodnice na Štědrý den*. V širší rodině jsou „úspěšní“ jedinci, kteří absolvovali základní školu, a za sociální postup je považováno, že si bratr vzal za ženu Češku, hrál kompars ve filmu, další bratři jsou traktoristi, neteř úspěšně studuje na hotelové škole, učí se cizí jazyky, sestra Kamila je zástupce správce v Pí. Domníváme se, že

podpora spočívá v zakotvenosti rodiny v societě Alfy. Souvisí to samozřejmě s tím, že rodina má v lokalitě kořeny stejně dlouho jako ostatní přistěhovalci z 50. let 19. století, ale současně dokáže minimalizovat bariéry, které mezi majoritou a minoritou jsou. Libuše, Radimova matka, říkává: „*Se starou Krbovou jsme kamarádky*“ (Libuše TP 2009).

Paní Eva, absolventka základní školy a ústavní výchovy, žije se svou rodinou v Ný. Znamená to, že na rozdíl od Alice a ml. pí Krbové je její bytová situace finančně náročnější. Nedá se říci, že nejistá, protože určitým dílem spolehlivosti je pro podnikatele v nemovitostech tou pravou klientkou. U paní Evy nemůžeme najít žádný „rozumný“ faktor mimo inteligenci a sebejistotu, který by indikoval, proč její děti docházejí na základní školu. Nijak zvlášť neusiluje, komunikuje s učiteli, základní školu bere za běžnou. Neidentifikuje se se schematem NAŠE JE PRAKTICKÁ. Možná, že její určitou nevýhodou je její výbušný temperament, ovšem ten je vyrovnáván schopností nadhledu nad situací.

Které děti zůstávají na běžné základní škole?

Matky, které podporují děti na základních školách, se dokázaly vyrovnat se schematem STIGMATU, který jim o nich samých nastavuje okolí, aniž by utrpělo jejich sebepojetí (srov. Goffman 2003). Dokážou navázat s učiteli kontakt, ve kterém nevázne komunikace a v němž je možné se dobrat vysvětlení. Uvědomují si, že praktická škola dětem snižuje možnosti uplatnění se v budoucí profesi.

Velkým komunikačním úkolem je narušit nekonečnost zrcadlení vzájemného nerespektu mezi majoritou a minoritou, v našem konkrétním případě mezi učiteli(kami) a žáky(němi), učiteli(kami) a rodiči.

Závěr

Cílem této kapitoly je ukázat, jaké jsou příčiny selhávání romských dětí v základních školách a co vede romské rodiče, aby souhlasili či iniciovali přerážení svých dětí na základní praktickou školu.

Romská menšina jako taková nebyla nikdy na územích České a Slovenské republiky plně integrovaná do majoritní společnosti. Integrace a plnohodnotné postavení Romů mezi majoritou se odehrávalo a odehrává pouze na individuální úrovni a často souvisí s tím, že daný jedinec přestává být vnímán jako zástupce minority, nebo uvízne v prostoru, kdy ho plně nepřijímá ani jedna strana. Na základě vzájemného odstupu nebo-li distanciacie je škola Romy a jejich dětmi vnímána jako cizí prostředí. Tato cizost má historické kořeny, jež spočívají v odlišném pojetí času, prostoru, zacházení se svým tělem, které je různým způsobem zakořeněno či nezakořeněno do krajiny.

Dalším produktem distanciacie je, že majorita vnímá Romy především na základě etnického stigmatu. Ukázalo se, že romští rodiče očekávají, že jejich děti při vstupu do školy budou vystaveny tomu, že jejich chování bude interpretováno na základě zahanbující atributivace: je ЦІКÁN(КА). Vyladění na rozpoznání zahanbujícího jednání ze stran učitelů způsobuje, že rodičovské reakce mohou být učiteli interpretovány jako neadekvátní, protože jsou odezvou na jejich zcela běžné jednání se žáky, které považují za rovnocenné a spravedlivé.

Učitelé(ky) základních škol, jejichž prioritou jsou školní osnovy, tedy obsah učiva, který předávají žákům, se řídí spravedlností, jejíž původ nacházíme v hluboké minulosti a vychází z představy zaměnitelnosti jedinců. Rodičům se tento postoj nezdá spravedlivý a od učitelů očekávají vzhledem k svým dětem podporu a RESPEKT.

Učitelé(ky) praktických škol podle našich respondentů naopak dokážou vyjadřovat pochopení pro individuální rozdíly a děti při výuce podpořit. Po přestupu na praktickou školu po zahanbení na škole základní zde nacházejí potřebný RESPEKT.

Domníváme se, že rozdíl mezi učiteli základních a praktických škol není v míře respektu, který k žákům a k jejich rodičům cítí, ale v zásadě se jedná o nekončící komunikační nedorozumění, jehož podsta-

ta spočívá v pre-konceptech, s nimiž účastníci do interakce vstupují. Učitelé praktických škol, pro něž jsou romské děti jednou z cílových skupin, a tudíž jim v podstatě nezbyvá nic jiného, než s nimi dobře vycházet, dokážou učinit jednoduchý komunikační krok a vyjadřovat formální respekt. Mnoho učitelů dostatečný respekt vzhledem k romským dětem na ZŠ nevyjadřuje, protože pro ně není existenciální nutností je vzdělávat, ale naopak, *romské děti jsou žáci, kteří zpomalují výuku a snižují její úroveň*, jak jsme se dozvídali od učitelů ZŠ během našeho výzkumu. Výsledkem vyššího počtu romských dětí ve třídě je zpomalování tempa výuky a nedostatečné plnění obsahu osnov.

Ukázalo se, že vzájemná distanciacie mezi Romy a ne-Romy je hluboce zakořeněná a jen jedinci, kteří mají dlouhodobou zkušenost „s těmi druhými“ (srov. Goffman 2003), ji dokážou do určité míry překlenout a být komunikačně úspěšní v rámci smíšené komunikace, tj. docílit, aby příslušník druhé skupiny byl schopen naslouchat bez stigmatizující atributizace na základě barvy pleti či antropologického typu.

Závěrem

Markéta Levínská

Cílem našeho výzkumu bylo prověřit kulturní modely jako interpretační rámec pro situaci lidí na okraji společnosti vzhledem k vzdělávání, rodinné výchově a potažmo k osobním perspektivám a životní dráze.

Věnovali jsme velkou část prostoru deskripci a interpretaci životní situace lidí, jejichž biografické údaje jsme zpracovávali. Potřebovali jsme ošetřit styčná místa či průniky jednotlivých kulturních konceptů a současně identifikovat oblasti, v nichž dochází k absolutnímu míjení mezi majoritou a minoritou. (Viz „Úvodem“ Davida Doubka a kapitola „Den v Alfě“ Markéty Levínské).

Vzhledem k tomu, že jsme sami členové majoritní společnosti a zástupci akademického vzdělávání, je náš pohled vychýlen, nicméně etnografický přístup a praktické zkušenosti nám částečně umožňují pochopit situaci lidí, kteří se pohybují a žijí na okraji společnosti, lépe řečeno v jiných sociokulturních vrstvách. K nadhledu na jejich situaci nám posloužilo postavení „cizinců“ ve zkoumané lokalitě. Měli jsme více příležitostí podívat se nad absurditami nám odkrývaným a někteří domorodci nemuseli mít obavu, že nám jde o uchopení politické moci.

Kapitola Davida Doubka „Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury“ přináší revize a kritiku dosavadních výzkumů a konceptů, které poněkud prototypicky a staticky pojmají příslušníky romského etnika a ve svých teoretizacích nezohledňují, že majorita a minorita dlouhodobě sdílí společný fyzikální prostor a objektivní čas, který jim umožňuje vzájemné zrcadlení a kulturní výměnu, a tedy i strukturální proměnu. Současně nezohledňují, že v sociálním prostoru a v žitém – subjektivním – čase se majorita a minorita spíše mívají. Není to překvapující, když si uvědomíme, že subjektivní čas je vytvářen především obsahy naší činnosti a objektivní čas je společenskou dohodou (srov. Sokol 1996). Toto míjení posiluje kulturní distanciaci skupin (kapitola Davida Doubka „Katastrofa důvěry – dialektika konfliktu mezi majoritou a minoritou“). Vzájemná distanciacie způsobuje na základě generalizací oboustranné hluboké nepochopení, disrespekt a rasismus.

Klíčem k pochopení kultury je pro nás spíše pojem schema než systém hodnot a norem. Vycházíme z kognitivně antropologické literatury, blíže viz především subkapitulu Davida Doubka „Kulturní modely a schemata“. Kultura je vtělená a je získávána kontaktem s druhými lidmi. Odvoláváme se na Maussovu teorii vyjádřenou ve článku „Les techniques de corps“ (Mauss 1973). K sdílení společných kulturních modelů, tedy strukturovaných významů a obsahů dochází během společného žití, kdy lidé získávají společné zkušenosti. Nejsilněji k tomu dochází v primární socializaci, ale i v pozdějších menších/uzavřených sociálních skupinách. Jedná se o vtělení kognitivních schemat či habitů (srov. Bourdieu 1999), který jedinec získává v rámci konkrétního společenství, v němž se socializuje.

Romská kultura a česká kultura nejsou oddělené dva typy kultur, které lze archivovat muzejním způsobem, nejsou „umrtvené“ či „zakonzervované“ prostřednictvím civilizačního procesu, jak charakterizuje produkty civilizace Komárek (2008), ale existují v dialektickém vztahu, který je určen vzájemnou distanciací. Negativní stránkou této distanciacie je vzájemné vnímání se jako celku. Většinová kultura chápe Romy v jednotlivých lokalitách jako celistvé skupiny a stejně tak Romové zřídka vnímají členy majority jako jednotlivce, ale splývají jim v jednolitou masu.

Stigmatizace se přelevá i na ne-Romské obyvatele „vyloučených lokalit“. Jedinec, který je v očích majority CÍKÁNEM, musí splňovat některou z podmínek: buď být evidentně (dle fyziologického vzhledu) příslušníkem romského etnika či být sociálně slabý a současně obývat lokalitu, kde žijí Romové. Za těchto podmínek majorita jedná s určitým jedincem na základě stereotypu vztaženého ke konkrétní stigmatizaci.

Romové naopak interpretují chování členů majority přes svoji zkušenost s institucí. Jednoduchý příklad nám může poskytnout věta, kterou romská matka vysvětluje, že ona nemusí nutit děti dojídat, jak se to stává ve školních jídelnách a jak se dle ní může stávat v českých rodinách: „*My dětem dáváme tolik jídla, kolik snědí. Nedáváme všem stejně*“ (Alice 3/2009). Tato výpověď v sobě obsahuje přesvědčení, že v českých rodinách se dětem dávají velké porce, které

nemohou, ale musí sníst stejně jako v jídelnách. Zdá se, že Romové čtou chování majority k dětem skrz zkušenost s institucí a odtud pochází stereotypní tvrzení, někdy opakované v odborné literatuře, že Romové jsou na děti hodnější než Češi (majorita), že jejich výchova je „humánnější“

Daně Bittnerové se v kapitole „Rodina a výchova – diskurz rodičů a dětí“ nebyvalým způsobem povedlo nahlédnout pozitivní perspektivy socializace dětí. Mapovala a interpretovala jev, se kterým se ve výzkumech romského etnika nesetkáváme. Na úrovni pedagogických výzkumů a textů jsou kritizovány funkce romské rodiny z pozice edukátorů, kteří zdůrazňují selhávání rodiny vzhledem k vzdělávání dítěte. V antropologických a etnografických výzkumech jsou důrazy kladeny na rodinu jako instituci poskytující zázemí. Bittnerová se analyticky věnovala výchově dětí a postojům, které ohledně ní naši informátoři vyjadřovali. Hlavním výchovným prostředkem v romské rodině, pomocí něhož dochází k transmisi kultury, je sociální sdílení, učení vlastní zkušeností. Výchovné nátlakové prostředky jsou vystaveny na schematech ÚCTY a EMOCE. Ke konceptu ÚCTY se vztahují i koncepty RESPEKT K DÍTĚTI, NEZTRATIT TVÁŘ. Významně se podílejí na formování výchovy a pojetí socializace v romské rodině. Samotná výchova je výrazně genderově podmíněná.

Dalšími schematy, která vstupují do hry v situaci školního vzdělávání, jsou NEDŮVĚRA K OKOLÍ, LINEÁRNÍ ŽIVOT A NEPŘENOSITELNOST VĚDĚNÍ. Romská rodina se nevyhýbá socializaci mimo rodinu, tj. ve vzdělávacích institucích majority, která pro ni představuje zisky, nicméně socializace v těchto institucích je podřízena linearitě života. Zakládání rodiny se často dostává do konfliktu se studiem na středním stupni vzdělávání. (Viz Doslov.)

Samotný vstup romského dítěte do školy je poznamenán (viz kapitolu Markéty Levínské „Funkce kulturních modelů ve vzdělávání“) fenoménem distanciacie, prostřednictvím něhož dochází ve škole k vnímání romských dětí především na základě stigma. Stigma souvisí s pobytem v konkrétní lokalitě a s tělesným vzhledem. Stigma produkuje očekávání a zavedené způsoby chování vůči stigmatizovanému (Goffman 2003) a učitelé na jeho základě s dětmi nezřídka

jednají. Zjednodušeně řečeno, jejich školní výsledky souvisí se způsobem, jak učitelé stigma vnímají a interpretují. A to přestože učitelé svoje chování hodnotí jako *spravedlivé* a tuto „spravedlnost“ mu nelze upřít.

Podíváme-li se na první tři roky školní docházky z pohledu dítěte a jeho rodičů, dochází k jim známému, tradičnímu procesu. Při nástupu do základní školy dítě (stejně jako kdysi jeho rodiče a prarodiče) zažije HANBU důsledkem uvědomění si své stigmatizace. Tato zkušenost je spojena s prožitkem nerespektu a ponížení. Po přestupu na základní praktickou školu zakusí pocit úspěchu a ocenění (ohodnocení vyjádřené známkou nedostatečně se promění na výborně či velmi dobře). Je opět respektováno jako člověk a pokud ne, tak se může opřít o *naše*, kteří tvoří díky převaze v praktické škole přirozenou oporu. Uvedený model chování s jeho faktory opakují všichni aktéři, učitelé, rodiče, děti v neustálé repetici.

Dílem leží odpovědnost na jednotlivcích, kteří tuto repetici podporují a vytvářejí systém, který ji umožňuje. Dílem je zajímavé nahlédnout, v čem je socializace české školy nekompatibilní se socializací romských dětí.⁹⁵

Škola není v zásadě našimi informátory odmítána, ale její výchovné a vzdělávací prostředky jsou zcela odlišné od prostředků používaných v romských rodinách. Výchovnými nátlakovými prostředky romské rodiny jsou *ÚCTA* a *EMOCE*. Škola je místo, kde je *úcta* postupně nabývána a jedinec ji získá až po jejím absolutoriu. Je místem hanby (Bittnerová 2011) a odříkání, konkrétně zde nejsou saturovány tělesné potřeby jedince a není zde povoleno projevování emocí, sebeexprese probíhá zprostředkovaně pomocí tužky, pera a papíru (Kučera 1995). Svět tělesné zkušenosti a kontakt s materií musí čekat opodál. Přijmout zahanbujícího postavení žáka lze jedině s vědomím, že škola a vzdělání přináší „zasvěcení“, budoucí společenské ocenění. V tomto momentě se z populace vydělují děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů, které jsou na vzdělávání systematicky připravovány (srov. Katrňák 2004).

95 Úvaha vychází ze srovnání kapitoly Dany Bittnerové a Markéty Levínské.

Sociokulturní handicap se snaží po formální stránce překlenout sociokulturní handicap (se kterým romské děti do školy vstupují) ministerstvo školství a kraje zřizováním přípravných ročníků a funkcí asistenta pedagoga snaží překlenout. Nicméně vzhledem k tomu, že tělesné návyky a emocionální exprese nejsou v romské rodině sankcionovány ani vnímány jako neadekvátní, nelze předpokládat, že přípravný ročník promění inkorporovaný habitus. Pomůže dítěti vytvořit představu o tom, co je škola a vytvořit behaviorální kázeňské návyky. Problematický však zůstává způsob, jak se chovat k dítěti, aby *neztratilo tvář*, přestože se učiteli zdá veškeré jeho chování a vyjadřování nevhodné.

Zajímavé je, že „naše“ vzdělávání probíhá skrze intelektuální reflexi prostřednictvím jazyka.⁹⁶ Snažíme se pochopit poznatky prostřednictvím nadhledu, odstupu od sdíleného žití. Chápeme-li, nežijeme, nepodílíme se na žitém sdílení. V kultuře majority je paradoxně inkorporována schopnost „necítit se“, uvést vnímání vlastního těla do pozice předmětu.⁹⁷ Uvedená schopnost souvisí s tím, co Freud nazývá sublimací a pro níž je klíčovým vývojovým obdobím latence (Freud 1971, s. 46), přibližně období před nástupem do školy a mladší školní věk.

Vidíme další okamžik, v kterém je škola a romská výchova nekompatibilní. Dana Bittnerová shledává, že v romské rodině transmise kultury probíhá přímým zážitkem, není řízená, reflektovaná. V momentu, kdy učitelé nevyjadřují respekt svým žákům, tak selhávají v tom, co majorita pro vzdělávací proces považuje za zásadní, a to je právě odstup, reflexe situace, odstup od žití, od prožitků svého těla, odosobnění.

96 Stanislav Komárek (2008, s. 242) v kapitole Povaha civilizace: „Celá záležitost začíná už povahou lidského jazyka, který umožňuje referovat (povšimněte si etymologie: *re-fero* – znovu přináším) o něčem, co zde právě aktuálně není, ať už místně nebo časově.“

97 Škola je místem, kde se tomuto odstupu učíme, ale brilantnosti v něm dosahujeme při návštěvě zubaře či jiných specialistů. Romská informátorka (shodou okolností terénní sociální pracovnice) mi říkala: „*Romové nechodí k zubaři, jen v případě strašné bolesti.*“ (Výzkum Pevnost TP 2007)

Hříbková (1995) podrobně popisuje performativní výkon učitele první třídy, proces vytváření alocentrického já dítěte, tedy proces vytváření identity žáka, jeho schopnosti vstupovat a vystupovat z rolí. Z výzkumu jasně vyplývá komplikovanost a křehkost uvedeného procesu. Je zcela evidentní, že je to učitel, který určuje místo žáka v nové skupině a současně i jeho uvědomění si *jsem žákem*.

Předpokládáme, že v kontextu vzdělávací praxe se uvedené závěry mohou jevit jako intelektuální hříčky. Může se zdát směšné, že by se učitel měl zabývat tím, jak dítěti sdělit, že se stalo žákem, aniž by se urazilo – aniž by *ztratilo tvář*. Domníváme se však, že laskavé slovo nikoho nic nestojí.

* * *

Domníváme se, že kultura je inkorporované vědění, které je distribuované, a jeho obsahy jsou sdíleny širším společenstvím. Nejsou něčím neměnným, nýbrž skrz setkávání a střety jsou tyto obsahy proměňovány, předávány v nějak pozměněné podobě. Může na ně být nahlíženo z různých pohledů, stejně jako když si v počítačové hře tetris otáčíme prostorové objekty, abychom pochopili, kam zapadají, nebo v lese obcházíme strom dokola a nakonec na něj vylezeme či jej porazíme. Tak naše poznání prostorového objektu či stromu se proměňuje v souvislosti s druhem a hloubkou zkušenosti, jaké jsme s nimi získali. Stejně tak chudá, bohatá, různá schémata stojí v naší zkušenosti a nejsou zakotvena pouze v naší kognici, avšak jsou žita celou naší tělesností. Teoretické zakotvení dat v souladu s teorií kulturních modelů, která je součástí kognitivní antropologie, se ukázalo jako šťastná volba pro naši interpretaci.

Doslov

Markéta Levínská, Dana Bittnerová

Začínali jsme příběhem a příběhem i skončíme. Jedním z našich výzkumných úkolů bylo sledovat cestu úspěchu členů minority v majoritní kultuře. Úspěchem jsme například rozuměli studium na střední škole, které je ukončeno maturitou a vede k plnohodnotnému zařazení do majoritní společnosti, tj. jedinec získá zaměstnání a má možnost žít život s jeho bonusy v majoritním slova smyslu (např. jezdit na dovolenou k moři, lyžovat, získat poukaz do lázní apod.)

V kapitole Dany Bittnerové se jasně ukazuje schema **DISKONTINUITY – NEPŘENOSITELNOSTI VĚDĚNÍ** mezi rodinou a vzdělávacími institucemi. Rodinný život a úcta, která je jedinci potvrzena prostřednictvím rodičovství, nijak nesouvisí s jeho vzděláním. Pro členy minority být úspěšný v základní školní docházce znamená **PROJÍT** (viz kapitolu Markéty Levínské) a další vzdělávání je spíše „ochutnávka“ jiného způsobu života, než který nabízí výchozí komunita. To, že je tato „ochutnávka“ rodiči umožněna, ukazuje na jejich velkou toleranci, protože vzdělání/vyučení pro ně vzhledem k tomu, že žijí v lokalitě s vysokou nezaměstnaností, postrádá praktický význam. Po finanční stránce rozhodně pro rodinu není výhodné mít studenta/učně.

Jakmile konkrétní jedinec začne během svého vyššího sekundárního vzdělávání selhávat, hrozí mu reparáty, jinak řečeno „ztrácí tvář“, školu opouští a vrací se „domů“, kde zpravidla založí rodinu, a tak se mu dostane či lépe řečeno potvrdí úcta a respekt, které mu jako lidské bytosti náleží.

Měli jsme štěstí.⁹⁸ Během výzkumu jsme potkali sestry Vlkovy. Nejstarší Paloma (dvacet šest let) žila (žije) zcela ojedinělým způsobem. Vzhledem k tomu, že jsou její rodiče gambleři a ona s nimi sdílí společnou domácnost, koupila si vlastní lednici, do které si zamýká jídlo. Běžně se jí stávalo, že peníze, které dávala matce na nákupy, končily v herních automatech. Paloma je vyučená, svobodná, chodí do práce, řídí se pravidly zdravé výživy, má ráda italskou kuchyni, v které převažuje zelenina a šetří si na dovolenou u moře. Ráda by se odstěhovala do Omikrónu, ale dělnický plat ji na hypotéku nestačí.

98 Štěstí je potkat rodinu či jedince, kteří se vymykají zaběhnutým schématům, nicméně právě proto je jejich příběhy dobře ilustrují.

Rodinu si v místě, kde jsou *všichni příbuzní*, nechce zakládat. Podporuje svoji mladší sestru Violu v kariéře: „*Dneska je kariéra důležitá, tak čemu dá přednost, lítat s klukama, což je k ničemu anebo v klidu vzdělání, to je přeci pro každého jasná volba*“ (Paloma 2009). Paloma sestře zdůrazňuje, že pokud by si našla přítele, tak je se studiem konec. Pokud chce studovat, musí opustit schema minority, pro které je období dospívání časem, kdy „svobodní dospělí kluci a holky“ (viz kapitolu Bittnerové) zahajují partnerský vztah a musí sledovat schema majority: DRÍVE VZDĚLÁNÍ A PAK RODINA. Stojí tak proti sobě schemata ÚCTA JE MÍT DĚTI a RESPEKT ZÍSKÁŠ PROSTŘEDNICTVÍM VZDĚLÁNÍ.

Vraťme se k Viole. Její vzdělávání bylo provázeno mnoha nesnáze-
mi. Mezi první se řadí postoj jejích rodičů. Sociální pracovnice paní Ptáčková, která zastupuje neziskovou organizaci, jež Violu ve vzdělávání podporuje, říká, že rodiče nechtějí přijmout vzdělávání dcery za své a říkají: „*Vy to chcete, tak to zaplatte, vy chcete, abychom se vzdělávali, vy chcete, aby tam holka šla, tak to zaplatte*“ (Ptáčková TP 2008).

Druhou překážkou bylo zrušení střední školy po tom, co absolvovala první ročník a přestup na jinou školu znamenal opakování prvního ročníku. Viola tak ztratila jeden rok a v roce 2009, kdy za sebou měla druhý 1. ročník studia, jí bylo osmnáct let. Matka Violino studium svěřila do rukou osudu, štěstí, náhody: „*Když jí mouchy neposerou. Viole je devatenáct let. V tomto věku mají často děti*“ (Růžena Vlková 2009). V roce 2010 zdárně absolvovala druhý ročník, ale o prázdninách v roce 2011 jsme se dozvěděli, že nedostudovala. „*Dělala reparát z angličtiny a němčiny. Angličtinu dala, němčinu nedala. Opakovat nebude. Půjde na úřad práce, ale čtyři roky studia se jí nijak nepočítají. V červenci skončila a práci si nenašla. Možná bude šička pro neziskovku*“ (Alice TP 2011).

Viole je jednadvacet let, dívky v jejím věku mají své partnery, děti. Pro komunitu se stala negativním vzorem. Matky, jejichž dcery by náhodou chtěly studovat, je napomenou: „*Chcete skončit jako Viola, nemá děti ani maturitu.*“ Viola, která chtěla následovat majoritní schéma ÚSPĚCHU, ztratila ÚCTU ve vlastní komunitě.

Literatura

- Allport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha : Prostor.
- Antikomplex a kol. autorů (2006). *Zmizelé Sudety*. Domažlice : Nakladatelství Českého lesa.
- Appadurai, Arjun (1986). *The social life of things. Commodities in cultural perspective*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Barth, F. (2001). Rethinking the Object of Anthropology. In: Borofsky, R.; Barth, F.; Shweder, R.; Rodseth, L.; Stolzenberg, N. M. *A Conversation about Culture*. American Anthropologist 103 (2):432–446.
- Bachtin, M. (1981). Discourse in the novel. In: *The dialogical imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin : University of Texas Press, s. 259–422.
- Bateson, G. (1958). *Naven*. Stanford : Stanford University Press.
- Bible – Písmo svaté Starého a Nového zákona (Český ekumenický překlad)*. (2006) Praha : Česká biblická společnost.
- Bittnerová, D.; Moravcová, M. (eds.) (2005). *Kdo jsem a kam patřím?* Praha : Sofis.
- Bittnerová, D. (2011). Výchova a vzdělávání ve vyloučené lokalitě – odpověď na nabídku majority. In: Michalík, B (ed.). *Dynamika akulturácie na etnickej hranici*. Nitra : Univerzita Konstatina Filozofa, s. 111–120.
- Bořkovcová, M. (2004). Romský etnolekt češtiny. In: Jakoubek, M.; Hirt, T. (eds.) *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk.
- Bourdieu, P. (1999). *Teorie jednání*. Praha : Karolinum.
- Budilová, L.; Jakoubek, M.; Smolík, A. (2009). *Sociálně etopedický výzkum romské drobtiny. První zeň*. [On line] 20. 3. 2010. Dostupné z <http://pf1.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek22.pdf>.
- Budilová, L.; Jakoubek, M. (eds.). (2007). *Cikánská rodina a příbuzenství*. Dryada : Ústí nad Labem.
- Člověk v tísní.(2009). *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálním vzdělávacími potřebami*. Praha : MŠMT, [On line] 5. 4. 2011. Dostupné z <www.msmt.uploads/.../ANALYZA_INDIVIDUALNIHO_PRISTUPU.PDF>.
- EUMC. (2006). *Roma and Travellers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States*. Vienna : EUMC, [On line] 17. 2. 2008. Dostupné z <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/ROMA/roma_report.pdf>.
- Davidová, E. (1995). *Cesty Romů / Romano Drom*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- Derrington, Ch. & Kendall, S. (2007). Still in school at 16? Gypsy Traveller students in English secondary school. In: Bhatti, G.; Gaine Ch.; Gobbo, F.; Leeman, Y. (eds.). *Social Justice and Intercultural Education an open-en-*

- ded dialogue*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA : Trentham Books, s. 17–33.
- D'Andrade (1992). Cognitive anthropology. In: Schwartz, T.; White, G. M.; Lutz, C. A. (eds.). *New directions in psychological anthropology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- D'Andrade (1994). Schemas and motivation. In: D'Andrade, R. G.; Strauss, C. (eds.). *Human motives and cultural models*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 23–44.
- Doubek, D. (1998). Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In: Pražská skupina školní etnografie. *1. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GAČR 406/94/1417 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“* Praha : PedF UK, s. 297–353, [On line] 5. 11. 2010. Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/1/8doubek.pdf>.
- Doubek, D.; Rybová, M. (1999). Kamarádství a hygiena. In: Pražská skupina školní etnografie. *4. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GAČR 406/97/0870 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“*. Praha : PedF UK, s. 42, [On line] 5. 11. 2010. Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/4/doubek.pdf>.
- Dubayová, M. (2009). Rómska rodina na Slovensku. Pokús o kulturnoantropologickú reflexiu. In: Jakoubek, M., Budilová, L. (eds.). *Cikánske skupiny a jejich sociální organizace*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 193–205.
- Dubayová, M. (2001). *Rómovia v procesoch kulturnej zmeny. Kultúrnoantropologická štúdia*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha : Dauphin.
- Freud, S. (1971). *Vybrané spisy Sigmunda Freuda – Svazek III. Práce k teorii sexuality. Práce k učení o neurosách. Práce k psychoanalytické technice*. Praha : Avicium.
- GAC, spol. s.r.o. (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a asorpční kapacity subjektů působící v této oblasti*. Praha: MPSV, [On line] 8. 4. 2011. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analiza_romskych_lokalit.pdf>.
- GAC, spol. s.r.o. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha : MŠMT, [On line] 8. 4. 2011. Dostupné z <http://www.msmt/uploads/Skupina_6/VZDELANOSTNI_DRAHY.pdf>.
- Gebhart, J. (2004) Revoluční gardy aneb Vzhůru do pohraničí. In: Kocian, J.; Pernes, J. Tůma, O. a kol. *České průšvihy aneb Prohry, krize, skandály a aféry českých dějin let 1848–1989*. Brno : Barrister & Principal, s. 141–148.

- Geertz, C. (1988). *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford : Stanford University Press.
- Geertz, C. (1995). „From the native’s point of view“: on the nature of anthropological understanding. In: Shweder, R. A.; Le Vine, R. A. (eds.). *Culture theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 123–136.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Selected essays by Clifford Geertz. New York : Basic Books Inc.
- GFEN (1991). *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum.
- Gobbo, F. (2004). Cultural Intersection: the Life story of a Roma Cultural Mediator. *European Educational Research Journal*, 3(3), s. 626–641, [On line] 9. 4. 2008. Dostupné z <http://www.worlds.co.uk/eeerj/content/pdfs/3/issue3_3.asp>.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey, U. S. A. : Prentice Hall Inc.
- Goffman, E. (2003). *Stigma: Poznámky o způsobech zvládnutí narušené identity*. Praha : Slon.
- Good, B. J. (1992). Culture and psychopathology: directions for psychiatric anthropology. In: Schwartz, T.; White, G. M.; Lutz, C. (eds.) *New directions in psychological anthropology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gruberová, A. (2009). *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Praha : Poradna pro občanství/ Občanská a lidská práva.
- Gumperz, J. J.; Cook-Gumperz, J. (1997). Introduction: language and the communication of social identity. In: Gumperz, J. J. (ed.). *Language nad social identity*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 1–21.
- Hajská, M.; Poduška, O. (2003). Barva pleti. In: Jakoubek, M.; Poduška, O. (eds.). *Romské osady v kulturologické perspektivě*. Brno : Doplněk, s. 83–93.
- Hajská, M.; Poduška, O. (2006). Práce na černo, jako forma adaptace na sociální vyloučení. In: Hirt T.; Jakoubek, M. (eds.). *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň : Aleš Čeněk.
- Hall, S. (1982). The rediscovery of “ideology”: Return of the repressed in media studies. In: M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran and J. Woollacott (eds.). *Culture, society and the media*. London : Methuen.
- Hejnal, O. (2008). Recenze knihy Romové a Cikáni – neznámí i známí. In: *Interdisciplinární pohled. Sociologický časopis*, 2009, 45(5), s. 1111–1114.
- Hirt, T. (2008). Trampoty s multikulturalismem, konstruktivismem a konstruktivistickým multikulturalismem. In: Jakoubek, M., Budilová, L.

- (eds.). *Romové a Cikáni – neznámí i známí. Interdisciplinární pohled*. Voznice : Leda, s. 244–256.
- Horvát, J. (2010). *Romská moudra*. In: Blog idnes, [On line] 1. 3. 2011. Dostupné z <<http://janhorvath.blog.idnes.cz/c/162912/Romska-moudra.html#t2>>.
- Horváthová, E. (1964). *Cigáni na Slovensku : historicko-etnografický náčrt*. Bratislava : Slovenská akadémia.
- Hříbková, L. (1998) Stát se žákem. In: Pražská skupina školní etnografie. *1. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GAČR 406/94/1417 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“* Praha : PedF UK, s. 273–298, [On line] 8. 7. 2011. Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/1/7hribkov.pdf>.
- Hübschmannová, M. (1999). Několik poznámek k hodnotám Romů. In: *Romové v ČR*. Socioklub : Praha, s. 16–66.
- Hübschmannová, M. (2002). *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- Jakoubek, M.; Hirt, T. (2004). *Romové: Kulturologické etudy. (Etnopolitika, přibuzenství a sociální organizace)*. Plzeň : Aleš Čeněk.
- Jakoubek, M. (2004a). Rom, Romni a Moris Opler. In: Hirt, T.; Jakoubek M. (eds.). *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, s. 65–71.
- Jakoubek, M. (2004b). *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. Praha : Socioklub.
- Jakoubek, M. (2005). Apologie kulturomů. *Politologický časopis* (2), s. 181–195.
- Jakoubek, M. (2008). Geneze Romů a Baršova ontologie per acclamationem. In: Jakoubek, M.; Budilová, L. (eds.). *Romové a Cikáni – známí i neznámí. Interdisciplinární pohled*. Voznice : Leda.
- Kabele, J. (2005). Československé rozcestí roku 1945. In: Kokošková, Z.; Kocian, J.; Kokoška, S. (eds.). *Československo na rozhraní dvou epoch nesvobody*. Praha : Národní Archiv a Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 298–302.
- Kahn, J. S. (1989). Culture: Demise or Resurrection? *Critique of Anthropology*, 9, s. 5–25.
- Keesing, R. M. (1987). Models, folk and cultural: paradigms regained? In: Holland, D.; Quinn. N. (eds.). *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 369–393.
- Kočová, K. (2005). Mimořádné lidové soudy v prvním retribučním období a odsun osob považovaných za Němce. In: Kokošková, Z.; Kocian, J.; Kokoška, S. (eds.). *Československo na rozhraní dvou epoch nesvobody*. Praha : Národní Archiv a Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 225–232.
- Komárek, S. (2008). *Příroda a kultura. Svět jevů a svět interpretací*. Praha : Academia.

- Kratochvíl, Z. (1993). *Mýtus, filosofie, věda. I. A II. (Filosofie mezi Homérem a Descartem)* Praha : Michal Jůza & Eva Jůzová.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí.* Praha : Herman & synové.
- Kubečková, I. (1988). Příspěvek k výzkumu rodinného života skupiny michalovských Romů na Kladně (Porod-novorozenec). In: *Cikáni v průmyslovém městě. Část 2. Zpravodaj KSVI UEF Praha : ČSAV, s. 1–18.*
- Kučera, M; Viktorová, I. (1994). Commitment studentů. In: *Pedagogická fakulta očima studentů. Výzkumná zpráva.* Praha : Středisko vědeckých informací PedF UK, s. 73–128.
- Kučera, M. (1994). Popisy žáků: typy nebo stereotypy? In: Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků.* Praha : Nadace školní etnografie a kvalitativního výzkumu, s. 1–42.
- Kučera, M. (2005). Prvníak. Celkový pohled (hlavně na hnědou třídu). In: Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy,* Praha : Karolinum, s. 24–31.
- Kučera, M. (2010). Kvalitativní přístup: inspirace psychoanalýzou. In: Zábrowská, K. Čermák, I. (eds.). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IX. Individualita a jedinečnost v kvalitativním výzkumu.* Praha : Psychologický ústav AV ČR s. 47–54.
- Lacková, E. (2002). *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou.* Praha : Triáda.
- Lakoff, G. (1990). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago and London : The University of Chicago Press.
- Langhamrová, J; Fiala, T. (2008). Současná charakteristika romské populace a projekce jejího vývoje do roku 2050. In: Jakoubek, M.; Budilová, L. (eds.). *Romové a Cikáni – neznámí i známí. Interdisciplinární pohled.* Voznice : Leda, s. 94–119.
- Le Goff, J.; Truong, N. (2006). *Tělo ve středověké kultuře.* Praha : Vyšehrad.
- Levínská, M. (2009). Potřeba „vzdělávat se“ romských klientů SIM. In: Bittnerová D. (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin.* Praha : Ermat, s. 177–222.
- Lewis, O. (2006). Kultura chudoby. In: Hirt, T.; Jakoubek M. (eds.). „*Romové v osidlech sociálního vyloučení,* Plzeň : Aleš Čeněk, s. 401–412.
- Liégeois, J. P. (2007). *Roma in Europe.* Strasbourg Cedex : Council of Europe Publishing, 2007.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. In: Mauss, M. *Economy and Society.* London : Routledge, s. 70–88.
- Mead, M. (1963). Papers in Honor of Melville J. Herskovits: Socialization and Enculturation. *Current Anthropology,* 4(2), s. 184–188.

- Mikešová, A. (2010). *Poválečné období XXX 1945–1950*. Diplomová práce. České Budějovice : Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, [On line] 3. 9. 2011. Dostupné z <http://theses.cz/id/18u4kj/download-PraceContent_adipIdno_12287>.
- Mikšíček, P. (2006). Osidlování v pohraničí. In: Antikomplex a kol. autorů. *Zmizelé Sudety*. Domažlice : Nakladatelství Českého lesa, s. 47–51.
- Mináč, J. (2004). Vztah společenskej marginalizácie k vzdelaniu. In: *Rómska marginalita*. Centrum antropologických výskumov : Prešov, s. 213–219.
- Morvayová, P. (2010). Děti „All Exclusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In: Svoboda, Zdeněk; Morvayová, Petra (eds.). *Schola excludus*. Univerzita J. E. Purkyně : Ústí nad Labem, s. 9–48.
- MŠMT (2009). Tisková zpráva. *Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku*. [On line] 22. 11. 2009. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>>.
- Nosková, H. (2005). Migrace národní stát a národnostní menšiny v poválečném Československu. In: Kokošková, Z.; Kocian, J.; Kokoška, S. (eds.). *Československo na rozhraní dvou epoch nesvobody*. Praha : Národní Archiv a Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 225–232.
- Novotný, L. (2005). Německá menšina a česko-německé vztahy In: Kokošková, Z.; Kocian, J.; Kokoška, S. (eds.). *Československo na rozhraní dvou epoch nesvobody*. Praha : Národní Archiv a Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, s. 233–239.
- Ogbu, J. U. (2003) *Black American Students in an Affluent Suburb. A Study of Academic Disengagement*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pelišková, V. (1988). Příspěvek k výzkumu rodinného života skupiny michalovských Romů na Kladně (Partnerství) In: *Cikáni v průmyslovém městě*. Část 2. Zpravodaj KSVI UEF, Praha : ČSAV, s. 19–48.
- Pernes, J. (2004). Zločiny vyhnání aneb Temné pudy české duše. In: Kocian, J.; Pernes, J. Tůma, O. a kol. *České průšvihy aneb Prohry, krize, skandály a aféry českých dějin let 1848–1989*. Brno : Barrister & Principal, s. 149–154.
- Pithart, P. (2006). Co v Sudetech zmizelo a co v nich zůstalo. In: Antikomplex a kol. autorů. *Zmizelé Sudety*. Domažlice : Nakladatelství Českého lesa, s. 9.
- Platón (1992). *Menón*. Praha : Oikoymenh.
- Podlaha, B.; Jakoubek, M. (2004). Hrst poznámek ke strukturaci romské osady na východním Slovensku. In: Jakoubek, M.; Hirt, T. (eds.). *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, s. 309–359.

- Rádl, M. (2011). Vnímání věkových skupin u Romů a jeho vliv na dosažené vzdělání. Praha : FHS UK, Bakalářská práce.
- Rodseth, L. (1998). Distributive Models of Culture. A Sapirian Alternative to Essentialism. *American Anthropologist* 100(1): s. 55–69.
- Rovenská, M. (2010). *Vzdělávání v romské rodině – případová studie*. Praha: FHS UK. Bakalářská práce.
- Sekyt, V. (2004). Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In: Jakoubek, M.; Hirt, T. (eds.). *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, s. 188–217.
- Shweder, R. A. (1984). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there is more to thinking than reason and evidence. In: Shweder, R. A.; Le Vine, R. A. (eds.). *Culture theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 27–66.
- Shweder, R. A. (2001). Rethinking the Object of Anthropology and Ending Up Where Kroeber and Kluckohn Began. In: Borofsky, R.; Barth, F.; Shweder, R.; Rodseth, L.; Stolzenberg, N. M. *A Conversation about Culture*. *American Anthropologist* 103(2), s. 432–446.
- Scheper-Hughes, Nancy (1992). Hungry bodies, medicine and the state: toward a critical psychological anthropology. In: Schwartz, T.; White, G. M.; Lutz, C. (eds.). *New directions in psychological anthropology*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 221–247.
- Schwartz, T. (1978). Where Is the Culture? Personality as the Distributive Locus of Culture. In: Spindler, G. P. (ed.). *The Making of Psychological Anthropology*. Berkeley : University of California Press, s. 419–441.
- Slačálek, O. (2008). Kam stát nevidí, nasadí vědce. *A2*, č.11/08.
- Smith, B. D. (1987). Distantiation and Textual Interpretation. *Laval théologique et philosophique*, 43(2), s. 205–216.
- Sokol, J. (1996). *Rytmus a čas*. Praha : OIKOYMENH.
- Sperber, D. (1985). Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations. *Man*, 20, s. 73–89.
- Steiner, J. (2004). Ekonomie sociálního vyloučení. In: Jakoubek, M.; Hirt, T. (eds.). *Romové: Kulturologické etudy*. Plzeň : Aleš Čeněk, s. 218–229.
- Steward, M. (2005). *Čas Cikánů*. Brno : Barrister & Principal & Univerzita Palackého v Olomouci.
- Strauss, C.; Quinn, N. (2003). *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Šotolová, E. (2008). *Vzdělávání Romů*. Praha : Karolinum.
- Štech, S. (1992). Sociálně kulturní pojetí handicapu. In: Vágnerová, M.; Hadj Mousová, Z.; Štech, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Univerzita Karlova, s. 18–32.

- Quinn, N.; Holland, D. (1987). Culture and cognition. In: Holland, D.; Quinn, N. *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 3–40.
- Van Gennep, A. (1997). *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Praha : NLN.
- Wallace, A. F. C. (1967). *Culture and Personality*. New York : Random House.
- Weinerová, R. (2006). Romistika a Etnologický ústav AVČR. In: Uherek, Z. (ed.). *Kultura – společnost – tradice*. Praha : EÚ AVČR, 109–130.

Příloha

Seznam aktérů

V jednotlivých tabulkách uvádíme abecední seznam aktérů, kteří vstupují do výzkumu buď formou polostrukturovaných či nestrukturovaných rozhovorů, či na základě zúčastněného pozorování, nebo je na ně odkazováno jako na relevantní osoby. Neformální rozhovory a pozorování nejsou číslovány, ani v rámci této tabulky datovány.

Vytvořili jsme zvlášť tabulku pro aktéry z majoritní společnosti a z minoritní společnosti, důvodem je, že texty pracují s konfrontací názorů jejich zástupců.

Věk informátorů je udáván v následující logice: do dvaceti let je uvedeno věkové rozmezí, v němž se děti nacházely v době našeho výzkumu od r. 2008–2010. U dospělých je věk zaokrouhlován na celé desítky.

V textu používáme jméno informátora s číslem rozhovoru, lomeného rokem rozhovoru. Číslo rozhovoru budeme používat jen v případě, že bylo s konkrétním člověkem uskutečněno více interview než jedno. Např. Alice 3/2009. TP – znamená, že se záznam o aktérovi vyskytuje v terénních poznámkách.

Minoritní skupina

Jméno	věk v letech	Vztah	Bydliště	místo rozh.	datum rozh.	číslo
Alice V případě Alice se nejedná vždy o rozhovory, kde by byla hlavní informátorkou, ale byla přítomna při rozhovorech a aktivně do nich vstupovala.	30	klíčová informátorka	Delta	Delta, org. (Ptáčková, Radka)	18. 7. 2008	1
				Delta, na dvoře (Růžena Vilková a její dcery)	13. 7. 2009	2
				Delta, org. (matky, Aliciny sestry)	14. 7. 2009	3
				Sigma (Zahradníkoví/ Arnoldovi)	15. 7. 2009	4/5
				Ný (Eva, Magda, a její mladší sestra z DD)	15. 7. 2009	6
				Na Statku, v bytě (sociální práce)	15. 7. 2009	7
				Delta, org. (Mike, Týna, jeho matka)	16. 7. 2009	8
				Delta, org.	16. 7. 2009	9
				Delta, org. (teenegáři)	13. 7. 2010	10
				Delta, org.	15. 7. 2010	11
				Delta, org. (děti školou povinné + teenegáři)	15. 7. 2010	12
				Ný, před domem	19. 7. 2010	13
				Alfa, městská festivity	17. 7. 2010	14
				Delta, org.	20. 7. 2010	15
				Delta – Alfa	23. 7. 2011	16

Jméno	věk v letech	Vztah	Bydliště	místo rozh.	datum rozh.	číslo
Antonie	5–7	dcera Nany z Pí	Pí		TP	X
Arnold + jeho rodiče (Arnoldovi)	14–16	2. syn, právě ukončil zákl. docházku	Sigma	Sigma, domácnost	15. 7. 2009	1
Bác	60		Pí na Druhou	X	TP	X
Běla	55	teta Alice	Delta	Delta, okolí domu	TP 23. 7. 2011	X
Blanka	20	švagrová Lukáše – její sestra si vzala jeho bratra	mimo naše lokality	Delta, org.	13. 7. 2010	1
Edward	16–18	švagr Alice	dětský domov	Delta, org.	13. 7. 2010	1
Ela	0–2	3. dítě Evy	Ný	X	TP	X
Eva	25	žena Gulča bratrance Alice	Ný	Ný 2009 přítomna mladší sestra t.č. v dětském domově	15. 7. 2009 19. 7. 2010	1 2
Ester	25	mladší sestra Alice (4.)	Delta	Alfa, městská festivity	17. 7. 2010 TP	1
Děti – školní věk				Delta, org.	13. 7. 2010 15. 7. 2010	1 2
Gabra	10–11	1. dcera Alice	Delta	x	TP	X
Gina	15–17	sestra Lukáše	Delta	Delta, org.	15. 7. 2010	1

Jméno	věk v letech	Vztah	Bydliště	místo rozh.	datum rozh.	číslo
Glória	13–15	nejstarší dcera Sary (1. dítě)	Delta	Delta, org.	15. 7. 2010	1
Gulčo	25	bratranec Alice, muž Evy	Ný	Ný před domem	19. 7. 2010	1
Hana	70	matka Růženy	Delta	Delta, na dvoře	13. 7. 2009	1
Isabella	13–15	vnučka paní Olivie	Ný	Delta, org.	13. 7. 2010	1
Jiřka	12	návštěva u babičky	Mimo Deltu	Delta, před domem	14. 7. 2009	1
Júlie	0,5	čerstvě narozená dcera Magdy 2010	Ný	Ný, před domem	TP	X
Kamila	36	dcera paní Krbové z Alfy	Pí	Pí, přítomen i manžel, děti	13. 7. 2008	1
Kotysová	50	sousedka bytovky	Ný	Ný, před domem	19. 7. 2010	1
Krb	+		X	X	TP	X
Krbová	60	žena pana Krba	Alfa	Alfa, doma	20. 7. 2009	1
Krbová ml.	30	7. dítě paní Krbové, sestra Kamily		Alfa, doma	20. 7. 2009	1
Lukáš	30	bratranec Alice	Delta	X	TP	X

Jméno	věk v letech	Vztah	Bydliště	místo rozh.	datum rozh.	číslo
Libor Vík	50	bratr Růženy, manžel Silvy	Delta	X	TP	X
Lase	5-7	kamarád Lisy	Ný	X	TP	X
Lea		nejmladší sestra Alice (5.)	Delta	Delta, org.	15. 7. 2010	1
Lisa	5-7	1. dítě Evy	Ný	X	X	X
Magda	25	kamarádka Evy	Ný	Ný, u Evy	15. 7. 2009	1
Málinka	9-11	2. dcera Alice	Delta	Ný, před domem	19. 7. 2010	2
Marek		syn, 2. dítě Sárý	Delta	X	TP	X
Viola	20	mladší dcera, 6. dítě Růženy	Delta	X	2009	1
Mike	10-12	syn pomocnice v kuchyni	Delta	Delta, na dvoře	13. 7. 2009	1
Mikova matka	40	nepříbuzná	Delta	Delta, org.	16. 7. 2009	1
Nana	25		Pí	Pí, doma	16. 7. 2008	1
Olina	25	žena Lukáše	Delta	Delta, okolí domu	23. 7. 2011	1
Olívie	55	babička Isabelly	Ný	Ný	19. 7. 2010	1
Oliva	55	manžel Olivie	Ný	X	TP	X
Paloma	25	2. dítě Růženy	Delta	Delta, na dvoře	13. 7. 2009	1

Jméno	věk v letech	Vztah	Bydliště	místo rozh.	datum rozh.	číslo
Pavel	30	manžel Alice	Delta	X	TP	X
Roxana	13–15	sestra Oliviny, švagrová Lukáše	mimo Deltu	Delta, org.	15. 7. 2010	1
Ruda	10	bratr Lukáše a Giny	Delta	X	TP	
Růžena Vlčková	55	teta Alice, matka osmi dětí, Palomy, Violy a Vandy	Delta	Delta, na dvoře	13. 7. 2009	1
Samson	30	syn Oliviny a Olivie, muž Sáry	Delta	X	TP	X
Sára	30	mladší sestra Alice (3.)	Delta	Delta, org.	14. 7. 2009	1
				Ný	15. 7. 2009	2
				Alfa, městská festivity	17. 7. 2010	3
Sláva	15–17	bratranec Alice, jeho otec strýc Alice, syn Yvony	Delta	Delta, org.	13. 7. 2010	1
Silva	30	manželka Libora, švagrová Alice, sestra Edwarda	Delta	X	TP	X

Jméno	věk v letech	Vztah	Bydliště	místo rozh.	datum rozh.	číslo
Sisi	7–9	mladší dcera Sáry	Delta	X	TP	X
rodina Šedivých	X		Pí	X	TP	X
Týna	11–13		Delta	Delta, org.	16. 7. 2009	1
					13. 7. 2010	2
Václava	30		Ný	Ný, před domem	19. 7. 2010	1
Vendula	13–15	dcera Václavy	Ný	X	TP	X
Yvona	35	starší sestra Alice (1.)	Delta	Delta, org.	14. 7. 2009	1
Vanda	15–17	7. dítě Růženy	Delta	Delta, na dvoře	13. 7. 2009	1
Železný			X	X	TP	X
Zahradníkoví			Sigma	Sigma, doma	15. 7. 2009	1

Majoritní skupina

Jméno	věk v letech	Vztah	bydliště	místo rozh.	datum rozh.	č.
Dětská lékařka	60		Alfa	Alfa, ordinace	16. 7. 2008	1
Kněz	40		Alfa	Alfa, u kostela	20. 7. 2008	1
Komplic	40	koléga Tlustého	Alfa	Alfa, pohostinství	14. 7. 2008	1
Libuše	70	matka Radka, sestra Tety	Alfa		TP	
Milionářka	45		Alfa	Alfa, podnik	21. 7. 2008	1
Orač	60		Alfa	Gama, statek	21. 7. 2009	1
Ptáčková, Lilka	40	zaměstnanec NO	mimo oblast	Delta	18. 7. 2008	1
Radek	40	manžel Radky	Alfa	krajina, výlet	2. 3. 2008	1
				Pí, Adamovi	13. 7. 2008	2
				Alfa, doma	14. 7. 2008	3
				Alfa, doma	15. 7. 2008	4
				Ksí, u Tety doma	24. 7. 2008	5
				Alfa, doma	13. 7. 2010	6

Jméno	věk v letech	Vztah	bydliště	místo rozh.	datum rozh.	č.
Radka	40	manželka Radka	Alfa	Alfa, doma	2. 3. 2008	1
				Alfa, doma	4. 3. 2008	2
				Alfa, doma	14. 7. 2008	3
				Alfa, doma	18. 7. 2008	4
				Delta, org.	18. 7. 2008	5
				Alfa, doma, tchýně	16. 7. 2009	6
				Alfa, na návštěvě u učitelů	18. 7. 2009	7
				Alfa, doma	13. 7. 2010	8
Radovan	17–19	syn Radovana a Radky	Alfa		TP	X
Ředitelka ZŠ	50		Alfa	ZŠ Alfa	5. 3. 2008	1
Tlustý alias Kámoš	40	kolega Komplíce	Alfa	Alfa, pohostinství	14. 7. 2008	1
Sousedka a Soused	60		Pí	Pí	20. 7. 2008	1
	60					
Teta	65	teta Radka	Ksí	Ksí, doma	24. 7. 2008	1
Učitel ZŠ v důchodu	60		Alfa	Alfa, doma	18. 7. 2008	1
Učitelka ZPŠ	55		Alfa	Alfa, doma	18. 7. 2008	1
Vladimír	40	přítel Radka	Alfa		TP	
Výchovná por.	50		Alfa	ZŠ Alfa	5. 3. 2008	1

Společná brigáda červenec 2009, 2011.

Stručný terminologický přehled

distanciace – postoj, při kterém se Romové distancují od jiných Romů nebo Gádžů na základě jejich předpokládané inferiority, způsobené např. (v očích těch, kdo se distancují) nedostatečnou „civilizovaností“, „leností“, „pojídáním psů“ či jakkoli formulovanou „nečistotou“. Jsme přesvědčeni, že se jedná o určité přeznačení inferiorního postavení Romů vůči majoritě. Těmi „Rumungry“, „degeši“, „špinavými cigány“ jsou vždycky ti druzí.

distributivní model kultury (Rodseth, Schwartz) – představa kultury jako určité „sémantické populace“. Taková populace je tvořena „osvojenými významy“, tj. významy, kterým aktéři sami na vědomé i nevědomé úrovni rozumí a podle kterých se rozhodují. Podstatnou součástí distributivního modelu kultury je, že význam se zde chápe jako proces v myšlení a komunikaci žijících lidí.

internalizace (Strauss, Quinn, Wallace) – každá představa kultury je spojená s učením, kultura je osvojená, nevrozená. V našem případě internalizací nemyslíme pouze vědomé osvojování si jasně formulovaných věcí, jako je kalendář nebo rovnice, ale široce tělesně chápané pochopení světa. Toto pochopení vzniká v průběhu celého života prostřednictvím zkušenosti. V opozici k představě učení jako „stahování (download)“ či „předávání“, chápeme enkulturaci jako tvorbu zkušenosti s nejistým výsledkem. Internalizace tu pak není jenom pasivní konzumace tradice, ale jakási fyzická reakce na tradici.

kategorie typu „family resemblance“ (Wittgenstein, Lakoff) – kategorie, která je tvořena jakýmsi řetězcem navzájem se překrývajících podskupin, které mají společné prvky, ale dohromady je žádné kritérium jednoznačně nespojuje. Jako typický příklad takové kategorie se uvádí hry.

kognitivně chápaný kulturní význam (Goodenough) – význam ve smyslu vnitřního mentálního „pojmu“, pojetí, které si aktér osvojil jakožto člen určité společnosti.

kognitivní mapa (Goodenough) – v původní kognitivní antropologii tento pojem označuje určitý specificky strukturovaný vnitřní systém kategorií, které má aktér v mysli ve smyslu určitého slovníku a souboru pravidel pro tvoření (v dané kultuře) akceptovatelného chování.

kulturní model (Strauss, Quinn, D'Andrade) – totéž co „schema“.

mikrokosmická metafora (Wallace) – představa předávání tradic mezi generacemi, kdy v mysli aktéra je malá replika kultury jeho vlastní skupiny, systematicky transformovaná bod po bodu v jeho nervové tkáni.

schema (Strauss, Quinn) – individuální vtělená mentální síť mnohoznačných asociovaných významů, která vzniká v průběhu socializace v mysli/těle každého člověka a představuje jeho subjektivní pojmový svět. Schemata tvoří sémantické jádro distributivně chápané teorie kultury. V zásadě se jedná o určité sdílené a zažité metafory, které jsou běžné v určité populaci nebo sociální síti. Schema není představa, obraz v mysli, ani pojem v systematickém nebo slovníkovém slova smyslu. Je to do značné míry mnohoznačná, polyvalentní kognitivní významová síť, skrze kterou člověk interpretuje svou zkušenost světa.

symbolicky chápaný kulturní význam (Geertz) – význam ve smyslu odkazu k veřejně sdílenému referenčnímu rámci.

tělesně chápaná kultura (Strauss, Quinn, Bourdieu, Foucault) – kulturu nechápeme skrze dichotomii těla a duše jako „sféru ducha“ v opozici k striktně biologicky chápanému tělu – nositeli. Tělo je rovněž sférou kultury, mnoho z „tradice“ se učí, předává a žije mimo

slova a vědomí. Domníváme se, že zejména to, co je mimo vědomí a pozornost a odehrává se na tělesné úrovni má silný potenciál „tradice“.

výchozí hodnoty / default values (Strauss, Quinn, D'Andrade) jsou atributy schematu, které jsou v myšlení doplněny, i když nejsou v zorném poli nebo zkušenosti, nejsou v aktuálním stimulu přítomné. Jsou to typické, či vžité, základní, obvyklé atributy daného schematu. Například výchozí hodnoty schematu TŘÍDA, jsou (pro určitou generaci) houba, křídý, tabule, lavice do tří řad, vysoká okna, svačkový zápach atd.

Resume

The Function of Cultural Models in Education

The book presents outcomes of a three years long research in a setting in West Bohemia that contains several so called excluded localities (inhabited mostly but not solely by Roma) dispersed amidst vilages and a city (inhabited mostly but not solely by white majority). This part of Bohemia is not populated very densely due to harsh climatic conditions. After WWII, there were basically two occupational options – at State Farms or in a textile factory. The State Farms closed soon after the revolution in 1989 and the textile factory closed in 1996.

The State Farms were privatized by recipients of restitutions or private farmers. Currently, there are several large farms in the area oriented to animal husbandry, mainly oxen. They don't hire many permanent workers but during season hire workers for short term jobs. People without education have to choose from these short term jobs, or are left on their own devices – they sell forest fruits, collect metals or do some unqualified jobs in supermarkets in a close bigger city.

Roma started to move here during in fifties and sixties because of organized hiring of labor force for State farms for limited time. Some of them started their families and permanently settled here. Second wave of Roma passed after division of Czechoslovakia in 1993, but our informants don't mention this influx. The recent wave of incomers is seen with more pain by both members of the majority and the „old“ minority. This wave has been caused by speculations in the real estate market and economic meltdown in other places. These people are often socially weak and they are mostly dependent on so called „real estate investors“ – as owners of these excluded houses call themselves. These „investors“ force their „inmates“ who are in many regards practically their slaves to pay rent that is several times higher than is usual price for such flats. They also offer hard labor (that is strictly unofficial) and some protection against debts (they don't leave anybody with unpaid rent or electricity bills – either he/she pays instantly or takes a beating or has to go). Since already

scarce work opportunities, these newcomers don't get any work and that leads to a host of social problems. We explored how all these groups approach education, what concepts, cultural models are used and developed. The study is not a survey of Roma attitudes but it is an attempt for understanding of the clash or collision between majority and minority mainly related to and highlighted by education in the above mentioned context.

In his chapter called *Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury (Theoretical introduction to the notion of cultural models in the context of excluded localities and Roma culture)*, David Doubek deals with theoretical aspects of using the schema theory of Claudie Strauss a Naomi Quinn to analyze the issue of education in so called excluded localities (Roma ghettos). The first aim of this text is to highlight the weak points of the obvious assumption that problems inhabitants of excluded localities have in school and other educational institutions are caused by the Roma culture they possess. These weak points are: general cultural identification of these people as Roma and theoretically opaque relationship between culture and individual action. The author suggests that it is impossible to simply say educational problems of these people are caused by their Roma culture nor that the culture is irrelevant. At the same time he considers important to find a theoretical solution that allows inclusion of contradictions among attitudes and expressions of various actors into the general picture of a culture that these actors are expected to share.

The author finds good alternative to deterministic concepts of culture (as represented for example by the in Czech context influential model of Roma culture by M. Jakoubek) in the so called distributive model of culture, that draws from the tradition of Edward Sapir. This model allows to understand individual variation not as deviation from the cultural norm but as the principle of the cultural system. The basic building block of the distributive model of culture consists of so called schema (or cultural model) which is embodied cognitive metaphorical structure that is always individual yet builds

on shared means that the individual takes from others (society). The schema theory of Holland and Strauss is very similar to the notion of *habitus* as conceived by Pierre Bourdieu. Schema is meaning in the sense of learned metaphorical ties that the individual creates in his mind during his lifetime. This meaning is embodied, internalized but it is learned during the contact and communication with others and thus it is of social nature. But learning doesn't mean simple download of given data; it means passing through some sort of struggle that leads not just to saving in memory but also transformation of the learner and the learned. Because of that, schema is in fact a creation of its owner (and not just imprints of culture). But we don't want to say that they are always explosions of pure creativity, just the opposite is true. Every schema contains something called „default values“ that are often communicated and shared as granted and provide certain level of compatibility and uniformity among individuals (especially where own experience with the subject of the schema or some of its aspects is lacking).

The concept of schema offers explanation of possibility and necessity of individual variation inside the culture while keeping the social character of the contents and forms of this individuality. Then it offers theory of culturally grounded motivation of action that builds directly on individual embodiment of cultural metaphors and does not require construction of external universalistic cultural norms and mechanisms of its enforcement.

The second part called „*Katastrofa důvěry – dialektika konfliktu mezi majoritou a minoritou*“ [*The Catastrophe of Trust – dialectics of conflict between the majority and Roma minority*], is empirical study of three levels that are included in the conflict between members of the Roma minority and representatives of various institutions of the majority. Mainly it means conflicts with teachers, municipal authorities, social workers, physicians and others that have to deal with Roma clients. This chapter is based on fieldwork that our team conducted in several excluded localities between the years of 2008–2010.

The first level of conflict we see in the absence of large amount of common experience of the majority and minority. This absence leads to the lack of competences considered by the majority as totally automatic. This lack covers wide scale of domains from basic homework skills to abilities to make phone calls, greet correctly and so on. The fact that Roma from the excluded localities often can't do these automatic skills correctly is interpreted by the majority morally, as lack of good will, laziness or rudeness even though there is no evil intention from the Roma side.

The second level consists of differences in culturally based use of body. We suppose that this is the fundamental cultural level that differentiates the cultures of majority and Roma minority. Roma have different approach to the delay of satisfying of need, physical conflict and other bodily things. From their point of view it seems natural to go to fistfight in the case of humiliation (a criticism from the teacher towards the child can be seen as humiliating for the whole family), they have quite different view of punishments and of the timing to be satisfied when one has the urge to be and so on.

The third level consists of distantiation which is constant need to distantiate oneself from the rest of Roma or members of the majority or own unwanted self-image. This tendency looks like quite peculiar „aristocratic habits“: sometimes Roma tend to present the state social support as „cheques“, they use a lot of glitter stuff to appear shiny, ostentatiously detest cheap clothing or other stuff, miss to appear at public work where they could be seen as doing some socially inferior job like street cleaning (the public work is required to receive the social support), when working in some protected workshop as needlewomen they ask for service cars and extra emoluments and look like abusing their position. In our view, this level presents reaction against stigmatization as the practice of care they are subjected to tell they are GYPSIES, against which they try to distantiate. Majority members feel offended when Roma so thankless ignore the care in the form of social support and when they (in majority's eyes) should be happy that they get at least some help they abuse the help or complain that the help is not good enough. This perceived offense then

leads to the conclusion that Roma don't deserve the help and this is the core of the distanciation conflict.

The second part of the chapter is then dedicated to the case studies of above mentioned levels of conflict with special regard towards the question of protection and protected environments. If and how much, various protected environments like special schools, protected workshops etc can help and where are the limits. Then attention is paid to the risks of the majority's schema that understands Roma as spoiled children.

In her chapter called „Rodina a výchova – diskurz rodičů a dětí“ [*Family and education – discourse of parents and children*], Dana Bittnerova explores topics related to issues of socialization of the child inside family. The problem is analyzed in two planes: as the relationship between the parent and the child and as the question of aims and contents of education. The text captures key moments of the cultural model that through discourse used by inhabitants of excluded localities fortifies ideas of what is expected and desirable.

The cultural model for education of children in an excluded locality can be read through several core categories.

The child is the subject of care. The care then focuses to two areas – to the area of body and to the area of needs. The area of body doesn't consist in the development of bodily strength, skills but in the basic survival. The area of needs then reflects expectations of the child itself and not educational aims set by parents.

The parenthood means mainly social status that just as is brings about respect. It is built around the ideal of parental authority on one side and certain level of fatalism on the other side. Roles for boys and girls are deeply gender specific regarding the content and the recipients of education.

The education in Roma family consists mainly of direct transmission of culture and the core lies in social learning. Things need to be directly experienced. There are two gender based ways to it. Through identification, boys identify themselves with manly authority. Through social conditioning, girls accept the role of caring mother. Moreover, in education that happens mostly through social learn-

ing positive models are not pushed forward; negative models are more frequently spoken about instead of positive. But these negative models are stripped of the negativity in the sake of maintaining respect that each individual needs to have. This way the original (traditional) cultural model is replicated but changes in real social relationships are not reflected in it. This cultural model gets somehow dysfunctional since it doesn't allow for other choices. This model stresses basically linear life trajectory aimed at gaining and reproducing of the parental status.

Substantial role in Roma thinking is occupied by distance from the external world and how to overcome it. In the model shared by Roma in the excluded locality, there is suspicion towards the world and people they do not know. Overcoming of this barrier is seen as painful but important personality growth.

In this logic the educational institutions that majority provides – mainly school – enter the model. They are the place where during education a person experiences the distance and personal growth. Because of that, inhabitants of excluded localities have not strictly negative but ambivalent attitudes towards these institutions.

So school is not understood by Roma as experience that could be shared. Obversely, an image is built of discontinuity, impossibility and dysfunctionality of transmitting of school cognition between generations or even between peers. Besides that the school is seen as the place where children meet the others, the strangers. One has to be wary of them and defend his position in this social space.

But school and other educational institutions are places that Roma trust. The life of children is not threatened here and these institutions help the personality growth. The school introduces patterns of behavior into life of these people that help the personality growth. Roma informal educators don't have at their disposal such coercive tools that would help them realize their ideas of the future for the child. Though, the Roma culture in the excluded localities is unable to integrate these tools that educational institutions use as they are contradictory with its model for understanding of the child.

Their own coercive educational tools are built upon the principles of respect and emotion. These two categories seem to be somehow contradictory. The respect that each person deserves is the fundamental value that regulates own behavior and the approach to others. Education is no exception: the child should not be humiliated and the family of the child cannot be humiliated through the child too. One shall never lost his face and never cause this loss for others. When this norm is broken the second tool of regulation is used – emotions. The conflict is „solved“ without being dishonored by getting upset (it can be faked). So emotions are never controlled in informal education.

Education in the Roma family in excluded localities reminds in many respects the education in majority. Analysis of composition of particular segments and meanings of education is required to show specifics of socialization in this environment.

Marketa Levinska in her chapter called „*Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*“ [*Function of cultural models in education*] deals with schemata and cultural models that are invoked and related to the educational situation in school.

Despite attempts of Czech Ministry of Education to provide somehow optimistic overview of the situation of practical (special) schools the educational situation of Roma as analyzed by various independent researches is pretty dire, especially from the integration point of view as very large amount of their children finish their obligatory schooling in practical schools, separated from the majority. Analysis that has been conducted under the prominent nongovernmental organization People in need shows that half of the practical schools (dedicated mainly to children with light mental deficit) from their sample admit 50 or more percent of Roma pupils and 6 schools can be even considered ethnically homogenous (Člověk v tísni [People in need] 2006, p. 104–106). We try to understand the motivation a conceptual map that leads Roma parents to select or even prefer the practical school and what is the context of their decision and position.

We try to capture the emic view of their problem. Of course, we cannot truly reach it and so we need to be aware of the focus that we apply to this emic view. While we share the basic school experience, in terms of its length our and Roma views are very different.

Michael Stewart suggests, building on his researches of Hungarian Roma, that we should understand Roma culture as counterculture to the non-Roma culture.⁹⁹ The conflict of these cultures he sees as the conflict of attitudes towards work-labor. Work or labor is grand cultural theme of the majority and it is truly a conflicting topic. In the majority schema for work, Roma are included as prototypically counter-work. As work as school is fundamentally a technique of the body (Mauss 1934) deeply rooted in the majority culture (Ogbu 2003). Education of European type is based on certain discipline (Foucault 2002), where an individual or his body has to subject itself to a certain space and time which are specifically divided and made into rhythm. Education in regard to the body is nothing that could be considered „natural“.

We focus on the Roma point of view – children as well as adults – and we try to show both the perspective of those who prefer practical school for the *PASSING THROUGH* and the view of those who struggle to *KEEP* children in the normal school. We found several conceptual moments that seem to be decisive during the choice process for the school or educational strategy. It is pace (speed), teacher, communication, evaluation, friends, school climate.

Roma children and mothers complain that there is *too much rush* in the normal school. In the parental viewpoint the teacher is the person that must help children to understand the subject of learning. Fast pace (speed) that crushes pupils is absolutely unacceptable.

Besides pace the person of the teacher or the schema those are used to identify or classify them. Three crude types of teachers could be found in the Roma mothers narrative. *GOOD*, *BAD* and *MOMENTARY*. *THE GOOD TEACHER* is very valued and scarce person able to eliminate stigmatization that Roma pupils experience in school. The

99 Besides the term Roma Stewart uses also terms *Gypsies* and *Non-gypsies*.

BAD TEACHER can be identified mostly after the way how he communicates and evaluates pupils. MOMENTARY TEACHER IS DIFFICULT TO ASSESS, LOOKS LIKE BOTH BAD AND GOOD. This kind of teacher (maybe in order to be fair) is sometimes harsh to the Roma pupil and just a handful of parents understand that he/she *is bad in order to actually teach you something*.

As far as communication is concerned we found several schematic structures based on opposition. They are:

CONTACT VS. IGNORANCE – GOOD TEACHER can be easily identified by his apparent willingness to speak, communicate with both parents and kids. BAD TEACHER displays lack of interest. This lack of interest shows in neglecting of children during lessons, little effort invested in enough clarification, children don't get enough space to speak or show their capabilities. Parents won't get enough information.

MAIEUTICS VS. STAMPING OR PICKING AT GOOD TEACHER is able to make his pupils recall the studied subject, is able to make them apply their knowledge in tests, examines them so long that they finally able to recall all their knowledge. The opposite, BAD TEACHER aims at proving that the pupil knows nothing even in the case that the pupil is well prepared.

JOKES VS. FIGHTS

When participants in the school situation are interested in the other side, in making functional relationships and because of that have good overview of the other side they can joke and joking is a mark of good relationship. When the will is missing, the same situations leads to fights (actually often fistfights) as Roma see them as humiliating.

RELAX VS AFFECTS

Practical school is preferred often because of much more relaxed communication between school and family. Teachers here are described as *teacher who know us*, and are apparently more experienced or prepared for specifics of teaching Roma pupils. The contrary – Af-

facts come when there is stress, forceful approach to communication which happens very often in the normal school.

RESPECT VS DENOUNCEMENT

RESPECT is something that is invariably lacking in the normal school as far as Roma children are concerned. Very often their private affairs (as they see them) get denounced and discussed publicly in front of other parents. Parents get reprehended for their children as if they were the children. Teacher doesn't differentiate enough communication towards adults and children. Children often complain at home and parents feel they have to fight for the respect daily.

The fact that parents interpret differently the same calls of teachers of normal primary and practical primary schools relates to performative skills of teachers of practical schools. The experience of stigmatization plays an important role here as well since it is much more prominent in the normal school and missing in the practical.

It seems like the amount of acceptance that the teacher is able to reserve for the pupil reflects the evaluation of the pupil. The concept of justice seems to be clearly different. Roma parents require teachers to approach their children respectfully and not blindfold. In their schema for evaluation the responsibility for the evaluation lies on the teacher regardless of the pupils' performance.

As far as school climate is concerned, the practical school is often described as more friendly because of teachers that are proficient at communication with Roma and since many friends and relatives attend the same school it can provide more sense of safety to the parents and their children.

Despite (from the outer perspective) paradoxical view that Roma seem often to hold that the practical school is better, where one is accepted as a person despite the stigma there are Roma parents who send their children to the normal school. We found no universal rule fitting all that would causally interconnect factors of background or behavior and successful career in school. Nor the type of education parents have nor locality nor relative financial security the family can

maintain and even the attention and ability to do homeworks jointly with the child are alone responsible.

There was some feature common to mothers wishing their children will be successful at school. It was the way they expressed evaluation of their children. They expressed strong support for both good and mediocre performance saying they were *wonderful*. They never allowed the children to feel inferior on the grounds of bad marks. They helped children with homeworks and in case they felt not capable to help they acquired somebody to teach children at home. They had good relationships with some teachers in the school, paid respect to them and strived to be respected as well.

To pass through the normal school (not to excel) just to reach the possibility of going to higher school required quite a lot of care and especially the ability to get over the stigmatization that Roma in the normal school feel abundantly and painfully.

Funkce kulturních modelů ve vzdělávání

*Dana Bittnerová, David Doubek,
Markéta Levínská*

Vydala Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze

Odpovědná redaktorka Marie Kratochvílová
Jazyková korektura Irena Loudová
Návrh obálky, grafická úprava a sazba Jakub Kubů
Fotografie na obálce David Doubek
Ostatní fotografie Markéta Levínská
Tisk ERMAT Praha, s. r. o.
Vydání druhé, v e-verzi první

ISBN 978-80-87398-61-6.

www.cuni.cz

distribuce www.kosmas.cz

