

Romano džaniben

časopis romistických studií | 24. ročník | 2/2017

Obsah

RECENZOVANÁ ČÁST

Zuzana Trachtová Někdy jsem rebelka, jindy slušná holka. Kulturní modely násilí z pohledu romských dívek	7
Pavel Kubaník „Nebijte se. Hádejte se.“ Socializace asertivity v Gavu	23
Sofiya Zahova Dětství v životopisných textech švédských Romů – tendence a proměny	45
Červenka Jan Prvky cizích pravopisů v pravopisu severocentrální romštiny – proměny v teorii a ediční praxi od počátku systematického pravopisu do přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století	71

NERECENZOVANÁ ČÁST

Elena Marušiaková, Veselin Popov Pamiatke Nikolaja Bessonova	101
Nikolaj Bessonov Domácí práce a povinnosti cikánských dětí v Sovětském svazu během kočovného období	107
Markéta Hajská Gagarin	131
Aljoša Nils-Erik Dimiter Taikon, Gunilla Lundgrenová Aljoša, syn romského vajdy	139
Stáňa Miková Šov berš Šest roků	156
RECENZE ANOTACE	163

„Nebijte se. Hádejte se.“ Socializace asertivity v Gavu

Abstract

The article focuses on prompting of children to display assertiveness. It is based on fieldwork in one extended Romani family from Eastern Slovakia. The practice is analyzed on several examples and the analysis is embedded in a broader cultural context. „Prompting to be assertive“ is considered as one facet of language socialization in the locality. It is both approached as a realization of the local communicative style, as well as a practice through which the children are encouraged to display their personality. The practice is also relevant in the recognition of intention of speakers in interaction.

Key words

language socialization, childhood, Romani language acquisition, socialization of affect

1 Mgr. Pavel Kubaník působí jako odborný asistent na Semináři romistiky KSES FF UK a ve výkonné redakci časopisu *Romano džaniben*. E-mail: pavel.kubanik@ff.cuni.cz. Rád bych poděkoval Janu Červenkoví za důvtipné připomínky k první verzi textu. I ty, se kterými jsem nesouhlasil, vedly k dalším úvahám nad tématem. Vše pochybné, podivné, nedomyšlené či hloupé je ale ve finální verzi článku, jak už to bývá, jen a jen mým dílem.

1. Úvod

Socializace může být stručně definována jako proces, během něhož se novic stává plnohodnotným členem určitého společenství. Ačkoli je socializace celoživotním procesem (zařazujeme se postupně do různých kolektivů), nejčastěji je socializace vztahována k období dětství. Primární socializace, tedy socializace od útlého věku, nejčastěji v prostředí rodiny, je spolu s osvojováním si jazyka jednou z univerzální období dětství napříč kulturami. Stejně jako se ale napříč kulturami a sociálními skupinami liší jazykové variety a způsob jejich užívání, liší se také v různých prostředích podoba socializace. Vliv na socializaci mají jak představy opatrovatelů o správné výchově, tak fyzické a sociální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá (Whiting a Whiting 1975, LeVine et al. 2008).

V klasických antropologických textech (např. Meadová, česky 2010) byla socializace (resp. enkulturace) vnímána častěji jednosměrně jako proces, ve kterém je dítě určitou „nádobou“, do které jeho okolí postupně nalévá potřebné znalosti a dovednosti (Kulick a Schieffelin 2004: 349–350). Spolu s lingvistickým a interakčním obratem v humanitních vědách se ovšem proměnila i paleta pohledů na socializaci – v nové sociologii dětství (Corsaro 2005) nebo v antropologii dětství (New a LeVine 2008, Montgomery 2009) je již dítě vnímáno jako jeden z aktérů vlastní socializace a také jako aktivní „socializátor“ jiných (také díky dítěti a jeho chování se někteří lidé v okolí dítěte snaží chovat jako „rodiče“, „prarodiče“, „starší sourozenci“, atp.). V těchto pohledech je podstatnou složkou socializace nikoli pouze suma předávaných vědomostí, ale i samotná každodenní interakce mezi dítětem a jeho okolím. Pozornost výzkumníků pak není věnována pouze tomu, co je sdělováno, ale i prvkům sociální organizace každodenní komunikace s dětmi (tedy například kdo, kde, kdy, s kým, o čem a jakým způsobem může, nebo nemůže, mluvit).

V tomto článku se chci zaměřit na jednu podobu interakce dětí a jejich okolí, kterou jsem měl možnost pozorovat a zachycovat na kameru během svých opakovaných pobytů v romské osadě Gav (pseudonym; romsky „vesnice“). V rámci každodenních setkání široké rodiny zde často docházelo k situacím, ve kterých byly děti vedeny k projevům asertivního (rázného, sebejistého, někdy naoko drzého) chování vůči svým vrstevníkům (bratrancům, sestřenicím) i starším příbuzným (tetám, strýcům, prarodičům; podrobnější definice viz níže).

Tyto situace byly částečně v rozporu s mou představou o tom, jak je „správné“ se k dětem chovat a jak se děti „mají chovat“ vůči ostatním, s představou založenou na mých zkušenostech z vlastní rodiny a okolí. Zároveň byl ale v těchto interakcích vždy přítomen nějaký „zcizovací efekt“, signál, díky kterému aktéři (postupně včetně mě coby pozorovatele) vnímali celou situaci jako jen naoko hranou a v podstatě nevážnou. Tento paradox uvnitř situací samotných (asertivní projevy, které jsou jen „naoko“) a kontrast s mými představami o „správném chování“ byl důležitou součástí toho, že jsem si těchto událostí všiml.

Na druhou stranu byly ale tyto situace v něčem klíčové i pro samotné aktéry. „Pobízení k asertivitě“ (jak tyto hravé situace budu ve zkratce dále nazývat) patřilo mezi situace, ve kterých děti jako aktéři dostávaly oproti jiným každodenním situacím velký prostor projevit se.

Právě chvíle sociálního jednání (tedy interakce s ostatními, nikoli chvíle, kdy se dítě zaobírá samo sebou jako například v případě osamělé hry), resp. situace, ve kterých je dítě povzbuzováno a podněcováno k určité interakci, jsou častým tématem studií jazykové socializace (Ochs 1988, Kulick 1992, Paugh 2012 a další). Jazyková socializace je směr, který se zabývá studiem akvizice (učení se) jazyka coby sociálního nástroje, tedy tím, jak se děti učí nejen slova a gramatická pravidla jazyka, ale především jak se učí zacházet s jazykem tak, aby dosáhly určitého cíle – podobně jako se učí zacházet se lžící, aby se dokázaly samy najíst.

„Pobízení k asertivitě“ se pro mě stalo jedním z velmi patrných příkladů role jazyka v socializaci, respektive vedení dětí ke kulturně adekvátnímu užívání jazyka. Příkladem, který byl popsán i v jiných romských komunitách (Réger 1999; okrajově Andrš 2010: 53–56, Tauber 2004: 9–11; viz také Stewart 2005: 54–58, který pracoval ve stejné komunitě jako Réger) i v komunitách neromských (Schieffelin 1986 píše o škádlení a zahanbování, Eisenberg 1986 o škádlení). Garret (2005: 332) užívá označení *self-assertive talk* jako zastřešující termín pro různé řečové žánry (vtipkování, nadávání aj.), kterým je na pragmatické úrovni společný vyjadřovaný „sebe-vědomý“ či „sebe-jistý“ (*self-assertive*) postoj mluvčího. Právě tento aspekt chci zdůraznit ve svém termínu, který je Garrettem inspirován.

V tomto textu bych chtěl poskytnout popis a interpretaci „pobízení k asertivitě“ jako jevu, který má svou logickou vazbu na širší kulturní kontext a který je ve stejném okamžiku realizací místně adekvátního chování a zároveň frekventovanou aktivitou, na které participují dětské aktéři, a můžeme ji tedy vnímat jako prvek socializace.

1.1 Výzkum v Gavu

Můj výzkum v Gavu probíhal v letech 2011–2014 (s jádrem v letech 2012 a 2013), ale navazoval již na mé každoroční návštěvy v lokalitě započaté v roce 2004. Výzkum sestával ze série týdenních a třítydenních pobytů v Gavu v celkovém úhrnu přes 5 měsíců. Během této doby jsem pořídil přes sto hodin videonahrávek přirozených interakcí s dětmi, stovku hodin audionahrávek interakcí a rozhovorů s dětmi a dospělými (včetně učitelů) a zápisy každodenních pozorování. Díky pobytům rozloženým do delšího časového období jsem mohl sledovat, jak si děti osvojují jazyk a jakým způsobem se proměňuje jejich interakce s okolím (viz další texty vzniklé na základě téhož výzkumu: Kubaník 2012, 2014, 2015).

Gav je osada jednoznačně oddělená fyzicky, symbolicky, demograficky, etnic-ky a jazykově od vesnice Valal (pseudonym; šarišsky „vesnice“), ke které z hlediska

státní správy náleží. V Gavu žije přes 1 500 Romů (a několik málo Neromů), zhruba z poloviny ve věku do patnácti let (což je projevem populačního boomu posledních dvou desetiletí). Romové jsou v Gavu nejpozději od ranného školního věku bilingvní, přičemž romština je v osadě jazykem primární socializace. Valal je vesnice vzdálená několik set metrů od posledního domu v Gavu a přes kilometr od centrální části Gavu. Žije zde zhruba 300 Neromů (a žádný Rom), z větší části starších padesáti let.²

Popisu sociální a prostorové organizace Gavu ve vztahu k socializaci se budu věnovat v sekci zabývající se obecnějším kontextem situací, které zde označuji jako „pobízení k asertivitě“.

2. Pobízení k asertivitě

Situace, které řadím pod termín „pobízení k asertivitě“, nemají v Gavu takto jednotné označení. Romové z Gavu během „pobízení k asertivitě“ užívají určité zavedené termíny pro druhy mluvení jako například *te kerel šmichi (varekastar)* „utahovat si (z někoho)“, *upre te kerel (varekas)* „navádět (někoho), dělat si srandu (z někoho)“, *te halasinel pes* „hádat se“, nebo *te sikavel pro nakh* „ukázat na nos“ (= dělat na někoho posměšné gesto), tato označení se ovšem vztahují spíše k řečovým aktům, které se (vedle jiných) mohou podílet na mnou obecněji určeném „pobízení k asertivitě“.

„Pobízení“, užitě v mém pracovním termínu, zdůrazňuje triadický rámec zde analyzovaných interakcí, ve kterých starší osoba (1) povzbuzuje dítě (2), aby užilo určitý výrok směrem k třetí osobě (3), ať už dospělému, nebo dítěti. Dítě může na pobídku reagovat zopakováním. Opakování ale vždy zaznívá z dětských úst v jiném kontextu než „náповěda“ a je obecně považováno za tvůrčí strategii i u dětí s dosud nerozvinutou jazykovou kompetencí (Moore 2011: 210).

„Asertivitou“ (která mi zde poslouží jako obecný termín pro různé techniky zachování vlastní tváře včetně prosazování svého já na úkor komunikačního partnera) pak v uvedeném termínu označuji základní afektivní náboj replik, které užívá mluvčí 1, resp. 2 vůči koncovému adresátovi (3). Replika dětského mluvčího (2) může být jak obranou vůči výpadu adresáta, tak protiútokem. Oba tyto akty působí v daném kontextu dojmem, že se dětský mluvčí nenechá „zatlačit do kouta“ (místním idiomem *na podel pes*, tedy „nenechá se“, „nepoddá se“). Afekt (viz výše „afektivní náboj“) nevnímám jako prudkou emocionální reakci při sníženém sebeovládání (česká Wikipedie), ale užívám ho jako zastřešující termín pro pocity, nálady, postoje a jiné druhy emocionálních projevů, resp. pro jejich různě hodnocené a různě jazykově vyjadřované reprezentace (Ochs 1988: 146).

² Demografické údaje pro obyvatele Gavu a Valalu na mou prosbu zpracoval pracovník valalského obecního úřadu. Pokud se k textu někdy dostane a prohlédne anonymizaci lokality, děkuji mu tímto na dálku za jeho obětavost.

Celá řečová situace, kterou zde označuji jako „pobízení k asertivitě“, se ale navzdory asertivnímu náboji replik odehrává v nevážném duchu, což je dáno především tím, že klíčovými aktéry, jejichž účast tento druh interakcí definuje, jsou právě malé děti zhruba do tří let věku.

Nevážnost je během pobízení k asertivitě signalizována i různými verbálními a nonverbálními prostředky, nikoli pouze účastí dětských aktérů. Míra užití těchto kontextualizačních signálů (Gumperz 1982: 130–153) vůči dětem se samozřejmě v různých situačních kontextech liší a různě staré děti mohou mít různou schopnost tyto signály číst. Tato schopnost jistě souvisí s věkem dětí a mírou vystavení podobným druhům interakce.

Vodítkem pro popis „pobízení k asertivitě“ mi bude rastr, který pro popis komunikačních událostí nabízí etnografie komunikace (Saville-Troike 2009: 23, 108–128). *Komunikační události* jsou pro rodilé mluvčí rozlišitelné například lidským a prostorovým uspořádáním interakcí nebo jejich tónem, vyskytují se v rámci určitých *komunikačních situací* (například v rodině, nikoli na úřadě) a jsou složené z jednotlivých *řečových aktů* (proseb, urážek, atp.), které mohou nabývat dle širšího kontextu různých významů. Všechny uvedené složky se podílejí na vyčlenění určitého výseku lidské komunikace z proudu každodenních interakcí. Je ale třeba dodat, že „pobízení k asertivitě“ není natolik konvencemi definovanou komunikační událostí či žánrem jako jsou vtipy, pozdravy nebo (přesuneme-li se ke studiím z romského prostředí) epické písně (Stewart 1989) či prosby (Hübschmannová a Kyuchukov 2005).

2.1 Komunikační situace

Romové v Gavu komunikují s různě starými dětmi v různých situačních kontextech. „Pobízení k asertivitě“ je dle mých pozorování pevně spjato s komunikací v rámci rozšířené rodiny.

Romové žijí v Gavu v chatrčích i zděných domech rozmístěných v zásadě ve shlucích podle rodinných vazeb. Tyto shluky lze podle emického termínu označujícího prostranství mezi spřízněnými domy nazvat *placos* „plac“. Pokud již v Gavu vyrostou ploty, což není zcela obvyklé, ohraničují ploty právě plac s více příbytky, nikoli prostranství s jedním domkem. Velká část sousedských vazeb „na placu“ je v Gavu zároveň úzkou a reflektovanou vazbou rodinnou.³ Děti do tří let (kterým bude primárně věnován tento příspěvek) vyrůstají v Gavu v jednom nebo dvou hlavních sociálních prostorech – na placu (míněno v jednotlivých

3 Romové v Gavu někdy říkají, že jsou v podstatě všichni jedna rodina – nemyslí tím, že by spolu všichni dobře vycházeli, spíše jsou si vědomi toho, že příbuzenské sítě v Gavu jsou i díky časté a dlouholeté lokální endogamii natolik provázané, že jsou si všichni do jisté míry různě vzdálenými příbuznými. Existují tak příbuzenské vazby reflektované a příbuzenské vazby, které *již* nebo *aktuálně* nehrají velkou roli.

domcích a mezi nimi) rodiny jejich otce a/nebo na placu rodiny jejich matky. Děti vzešlé z lokálně endogamních svazků (oba rodiče pocházejí ze stejné osady) vyrůstají obvykle na obou placech, děti z exogamních sňatků vyrůstají ve větší míře na jediném place, ke kterému náleží obydlí jejich rodičů. Plac je v podstatě tvořen příbytkem „ústředního“ páru a příbytky rodin jejich dospělých dětí (zpravidla synů vzhledem k častější virilokalitě, tedy zásadě, že muž buduje příbytek pro svou ženu a děti poblíž příbytku svých rodičů). Uvedené uspořádání lakonicky vystihuje i jeden z idiomů užívaných v Gavu: *O murš ačhol, e romñi džal* „chlap zůstává (s rodinou svého otce), žena odchází (za rodinou svého muže)“. Virilokalita má v dnešní realitě osady řadu výjimek, i pro ně ale platí, že děti do tří let vyrůstají především na placu jednoho nebo (v případě lokální endogamie) obou rodičů.⁴ Vedle rozšířené rodiny a placu nelze ale opomíjet ani užší nukleární rodinu a její role, což se projevuje i během „pobízení k asertivitě“ (viz níže).⁵

Mezi hlavní opatrovatele a komunikační partnery dětí do tří let tak i díky tomuto prostorovému a sociálnímu uspořádání nutně patří vedle rodičů rovněž prarodiče, strýcové, tety a v neposlední řadě rovněž sourozenci, bratrance a sestřenice. Děti v Gavu vyrůstají v zásadě v neustálém kontaktu s jinými různě starými dětmi z placu (tedy nejčastěji příbuznými) a velkou část dne tráví mimo domácnost své nukleární rodiny, ovšem pod dohledem někoho z výše popsaného okruhu opatrovatelů.⁶ Tato prostorová a sociální konstelace je základem pro druh interakcí, které budu dále popisovat.

Dům prarodičů, ve kterém jsem v Gavu přebýval, se každý den plnil návštěvami synů, snach a vnoučat z daného placu, zároveň ale také návštěvami dcer provdaných jinde v Gavu, jejich partnerů a dětí. Zatímco lidé žijící na jednom placu přicházeli do domu prarodičů a odcházeli z něj v neustálém koloběhu, návštěvy dcer provdaných do jiných rodin v Gavu byly sice rovněž každodenní, nicméně delší a časově poměrně pravidelné.

4 Čtyřleté děti jsou už častěji součástí dětských skupin, na které již rodiče dohlížejí spíše na dálku nebo prostřednictvím starších dětí a jejichž pohyb je tedy volnější.

5 Na úrovni prostorového členění si lze například povšimnout toho, že pokud si nově vzniklá nukleární rodina vytvoří obydlí z jedné z místností rodičovského domu, obvykle se zazdí vchod mezi původními pokoji a prorazí se nový hlavní vchod do pokoje, který změnou uspořádání domu o vchod přišel – nová domácnost nikdy nezůstává průchozí trasou do domácnosti původní a je tedy uznávána jako jednotka s jistou autonomií.

6 Učinil jsem několik zaměřených pozorování, kdy jsem si během dvou hodin každou čtvrt hodinu značil, kde se dítě nachází a kdo je v jeho blízkosti, abych si utřídl svá pozorování obecněji. Jen pro ilustraci – z desíti časových řezů, ve kterých jsem si jednoduché údaje během dvou hodin zapisoval, se například jedna sledovaná holčička (2 roky; 4 měsíce) nacházela pětkrát mimo svou domácnost, čtyřikrát mimo dohled alespoň jednoho z rodičů, ovšem vždy v přítomnosti dvou až šesti jiných lidí ze své široké rodiny a vždy v přítomnosti jednoho či více dětí do dvanácti let. Během jiného pozorování měly dvě starší děti (11 a 12 let) celé dvě hodiny záměrného pozorování na starost dětí mladší (2; 2 a 0; 10) – starší děti tedy mají v Gavu důvěru v péči o děti mladší, což potvrzují i další má pozorování. Drobné úkony v péči o mladší děti dostávají chlapci a dívky na starost běžně již kolem čtyř let, kolem sedmi let mohou dívky pro menší výjimečně vařit atd.

Vybraný rys komunikace s dětmi, který zde mám možnost popisovat, byl vlastně určitým příznakovým rysem těchto každodenních setkání široké rodiny. Stejný druh asertivního chování, ke kterému byly děti pobízeny v rámci rozšířené rodiny, mohl být mimo tento okruh spouštěčem vážnějšího konfliktu, což se v kruhu rodinném nestávalo. V odlišné komunikační situaci tedy docházelo k odlišné interpretaci, což samo o sobě upozorňovalo dětské aktéry na odlišnost sociálních prostorů v rámci rozšířené rodiny a mimo její hranice.

Zároveň se ale projevy asertivního chování a „popichování“ k tomuto chování neuplatňovalo tak často uvnitř „pouhé“ nukleární rodiny či domácnosti (rodiče + sourozenci). K vysvětlení tohoto aspektu se vrátím poté, co v dalším oddíle lépe přiblížím několik příkladů pobízení k asertivitě.

2. 2 „Nebijte se, jenom se hádejte“

Ukázky v tomto oddíle byly všechny natočeny během několika zimních dní roku 2013 (viz ID jednotlivých nahrávek pod ukázkami, odkazující k datu zaznamenané interakce) zhruba uprostřed jednoho z mých třítydenních pobytů v Gavu. Všechny se odehrávají v příbytku Jozefa⁷ (na začátku výzkumu 48 let) a jeho manželky Hani (50 let), u kterých jsem během výzkumu pobýval. Děti Jozefa a Hani jsem znal již od roku 2004, kdy bylo těmto dětem (resp. čtyřem z nich) od 10 do 14 let. Kolem roku 2010 se z těchto dětí stali rodiče, což mi umožnilo snadný přístup ke studiu jazykové socializace v jejich rodinách, resp. v této rozšířené rodině. Většinu svého materiálu včetně ukázek v tomto textu jsem natočil s Jozefem a Haňou („prarodiči“), jejich dětmi a partnery těchto dětí („rodiči“) a s vnoučaty Jozefa a Hani („dětmi“), z velké části právě v Jozefově domě a na Jozefově placu za přítomnosti různých členů rozšířené rodiny.

První ukázka, pomocí níž chci ilustrovat „pobízení k asertivitě“, zachycuje okamžik, kdy na návštěvu ke svému otci Jozefovi přišla jeho dcera Edit. Vzala s sebou i svou pětiletou dceru Betku a desetiletého syna Radkuse. U Jozefa se zrovna zastavila i Albína, švagrová Edit, která bydlela s Mirkusem, bratrem Edit, v domku vedle Jozefa. Albína přišla spolu se svou dcerou Veronkou (2 roky; 4 měsíce).⁸

Sestřenice Veronka a Betka jsou na gauči a dojde mezi nimi k malé šarvátce, kterou řeší obě matky a následně se tento drobný spor převrátí ve scénu, v níž Albína svou dceru Veronku pobízí k projevům asertivního chování vůči její tetě Edit.

Situační komentáře budu v prepisech vkládat do ((dvojitých závorek)), překlad pak na řádek pod originální repliku za // dvojitě lomítko, VERZÁLKY budou označovat zřetelně vyšší hlasitost repliky, podtržení výrazně pozměněný tón

7 Jména Romů z Gavu užitá v tomto textu jsou smyšlená.

8 Dále v textu již věk dětí značím pouze čísly pro počet let a měsíců, odděleno středníkem (např. 2; 4).

výpovědi (výškou nebo hrubostí hlasu, zpěvavou intonací nebo jinými způsoby), jednoduché záorky () označují nesrozumitelné úseky nahrávky, do nichž případně vložím (odhadované znění repliky).

Ukázka 1

- 1 ((Betka tahá svou sestřenicí Veronku za ruku, obě sedí na gauči))
- 2 Albína=>Betka: *BETKO, ČHIVEHA LA TELE, DIKH!*
// *BETKO, SHODÍŠ JI, BACHA!*
- 3 ((Veronka škrábne Betku))
- 4 ((Betka se po Veronce ožene))
- 5 ((Veronka začne brečet))
- 6 Albína: *No a imar škrabindža la.*
// *No a už ji škrábla.*
- 7 ((Edit, matka Betky, kroutí hlavou))
- 8 Edit: *Ta na. Joj. Džanes s'oda hin? La sako škrabinel.*
// *Jéžíš. To jsou věci. Ji taky každý jenom škrábe.*
- 9 ((Albína si bere svou dceru Veronku do náruče, nese ji stranou))
- 10 ((Edit se ještě snaží svou neteř Veronku plácnout po zadku, dokud je v dosahu))
- 11 Edit: *A sar joj marel? E sañi mindž?*
// *A když tluče ona někoho? Úzkopička?*
- 12 Albína: *Mište tut.*
// *Dobře ti tak.*
- 13 Edit: *Hem tuke.*
// *Tobě víc.*
- 14 ((Betka se rozběhne za svou tetou Albínou, plácne ji))
- 15 ((Albína se obrátí na Betku, štípne ji))
- 16 Radkus: *Dikh kole, ča maren.*
// *Hele, tihleti, jenom by někoho mlátili.*
- 17 Edit=>Albína: *Tuke.*
// *Tobě víc.*
- 18 Veronka: *Tuke e mindž-*
// *Tobě lozklok.*
- 19 Albína ((opakuje)): *Tuke pre mindž.*
// *Tobě do rozkroku.*
- 20 Veronka: *-()nava.*
// *()opu.*
- 21 Albína: *Oke andre mindž tuke ruginela.*
// *Prý že tě kopne do rozkroku.*

- 22 Edit=>Veronka: *Lake dav žuvački te tašlol, na?*
 // Té tak budu dávat žvýkačky, aby se
 naprala, co?
- 23 Albína=>Veronka: *Phen – sikavav tuke me?*
 // Řekni – ukážu ti, kolik jich mám?
- 24 Veronka: *Talav tuke? () Tasor.*
 // Kážu ti? Naplala.
- 25 Albína ((opakuje)): *Te tasol?*
 // Aby ses naplala?
- 26 Albína=>Veronka: *Phen – sikavav tuke me?*
 // Řekni – ukážu ti je já?
- 27 Veronka: *La na de().*
 // Jí nedávej().
- 28 Albína ((opakuje)): *La na de.*
 // Jí nedávej.
- 29 ((Albína gestikuluje rukou))
- 30 Albína=>Veronka: *Phen sikavav tuke me o žuvački? Maj*
o jakba avri avna, phen.
 // Řekni – ukážu ti žvýkačky já? To budeš
 valit zraky, řekni.
- 31 ((Veronka gestikuluje rukou))
- 32 Veronka: *() o lakha.*
 // *() zlaky.*
- 33 Edit=>Veronka: *O Mirkus imar geľa het, imar nane dada.*
 // *Joj. Imar.*
Mirkus už zdrhnul, už není táta. Joj,
konec.
- 34 ((Albína dá Veronce ruku do správné polohy kvůli gestu))
- 35 Albína=>Veronka: *Phen – ta akana rovas.*
 // Řekni – to se teď asi rozbřečíme.
- 36 Veronka: *Ta akana rolas.*
 // To se teď asi lozblečíme.
- 37 ((Albína se směje))
 (V_2013-02-14-02)

Celá tato situace se odehraje během necelé minuty. Spouštěčem celé interakce je úvodní šarvátka dvou sestřenic, ve které se tahají o peřinku a dojde i k drobnému fyzickému napadení z obou stran. Betka (5;0) je ale mnohem starší než Veronka (2;4), což by mohlo způsobit drobnější pŕtuku i mezi dospělými, neboť v dětských šarvátkách je vyrovnanost sil dětí faktorem, na který dospělí dohlízejí. Především je ale pod kontrolou starších samotné vzájemné napadání dětí. Zatímco slovní

napadání je v určité konstelaci i povzbuzováno, fyzické ataky jsou nejčastěji důvodem k okamžitému okřiknutí nebo jiné reakci. Albína tedy raději odnese dceru Veronku dál od Edit a její dcery (ř. 9), aby konflikt v rovině fyzického napadání nepokračoval, o což se ostatně jak Edit (ř. 10), tak Betka (ř. 14) pokoušejí.

Také užití síly ze strany dospělých vůči dětem (zejména vůči cizím dětem) je střeženo – Radkus, bratr Betky, reaguje na drobný výpad tety Albíny vůči malé Betce ustálenou frází, která se v těchto případech obvykle používá jako první instance řešení konfliktu (viz ř. 16).

Radkusovo upozornění uzavírá úvodní lehce konfliktně laděnou pasáž celé interakce. V dalších replikách se ale tón interakce obrátí do mnohem odlehčenější roviny. Edit užívá jako asertivní tah v konverzaci frázi *tuke*, kterou volně překládám v daném kontextu jako „tobě víc“ (ř. 13, 17). Veronka tuto frázi zná z různých škádlivých interakcí jako jednoduchý prostředek odvrácení útoku na svou osobu a tuto frázi rozvine do repliky, kterou má již ve svém „arzenálu“ provokativních frází (ř. 18, 20). Veronka se i díky dostatečné fyzické ochraně, kterou jí poskytla její matka, pustila do své tety a vstup takto malého dítěte do interakce změnil ladění interakce a role aktérů. Veronka tak dokázala ve svém útlém věku aktivně přispět k „ukočirování“ poměrně obtížné konverzační partie.

Zatímco v úvodu poskytla Albína své dceři ochranu fyzickou, přibližně od poloviny ukázky pobízí coby zkušená rutinérka svou dceru Veronku k užití různých „ostrílených“ konverzačních tahů (ř. 23, 26, 30, 35). Matka se tak aktivně podílí na modelování celé triadické interakce (matka => **dcera** => teta), mluvčím ale de facto zůstává malá dcera, která některé matčiny nápovery dále rozvíjí (ř. 24). Svým způsobem zde dceřino „prostřednictví“ chrání matku, neboť ta (ačkoli napovídá), není v interakci brána jednoznačně jako mluvčí. Navíc i použití matkou nabízeného výroku nelze brát pouze jako reprodukci, ale jako svého druhu tvůrčí akt, neboť Veronka má jednak vždy možnost říct něco jiného (a někdy tak činí), jednak užije repliku ona sama, což jí dává jiný kontext, než kdyby ji vyslovila matka.

Teta Edit se oproti začátku ukázky obrací přímo ke své neteri Veronce a oplácí jí výhrůžkou, že k ní nebude vstřícná, jako obvykle bývá (ř. 22). V replice na ř. 33 Edit mění téma (již nejde o odepření žvýkaček, ale o odchod otce). Edit touto replikou vlastně stvrzuje nevážné ladění celé interakce, neboť fráze typu *o dad gelas bet* „táta odešel“, *imar nane dada* „táta už není“ nebo *mulas dada* „táta umřel“ patří mezi fráze, kterými se škádlí děti již od malička, tedy ještě ve chvíli, kdy nejsou schopné slovně reagovat (viz Kubaník 2014: 113). Tyto fráze jsou ale následně v interakci signalizovány jako nevážné (polibkem, úsměvem, konejšivým tónem a jinak). Edit tedy pro Veronku „nadhodí“ frázi, kterou již má holčička zafixovanou jako nevážné škádlení, Albína vybavuje svou dceru „profesionální smeč“ (ř. 35), kterou Veronka „zužitkuje“ (ř. 36) a je za to odměněna upřímným smíchem své „trenérky“ (ř. 37). Z hlediska socializace je i tento závěrečný detail důležitý, neboť pro dítě (a výzkumníka) stvrzuje správnost jednání a je spolu

s jinými důležitým kontextualizačním signálem, který určuje ladění interakce, tedy to, jak má být celá interakce pojmána.

Veronka byla v ukázce schopna nejen opakovat fráze a gesta, která jí nabízela její matka, ale do interakce zapojila i fráze a gesta (ř. 18, 20, 24, 27), která již znala. Díky správnému čtení situace (kombinace místa, aktérů, vyslovených replik, tónu, atp.) je dokázala užít tak, aby vhodně doplnily nastolený diskurz. Díky zkušenosti z různých škádlivých interakcí, které jsou v různých polohách v Gavu užívány s dětmi od jejich narození, a díky aktivní asistenci matky byla Veronka schopna postavit se na odpor své tetě a postupně se v rámci triadické interakce podílela na převedení konfliktní situace v žert.

V rámcově obdobné situaci (tedy za přítomnosti členů širší rodiny v domě prarodičů dětí) se o čtyři dny dříve odehrála i následující situace, ve které Veronka (2; 4) interaguje se svou mladší sestřenicí Džibou (1; 10) za přihlížení a pobízení Barky, Džibiny matky.

Ukázka 2

- 1 ((Veronka pobíhá kolem své sestřenice Džiby))
 - 2 Džiba=>Veronka: -*kereš*.
// -*děláš*.
 - 3 ((Veronka ukazuje na Džibu, usmívá se))
 - 4 Veronka=>Džiba: *So kereš*.
// *Čo děláš*.
 - 5 Džiba=>Veronka: *Kere*.
// *Domů*.
 - 6 Barka=>Džiba: *Phen Džibo – dža khere*.
// *Řekni Džibo – padej domů*.
 - 7 Džiba=>Veronka: *Kaja*.
// *Tahleta*.
 - 8 Veronka=>Džiba ((pobaveně)): *Dža khere, dža khere, dža khere*.
// *Padej domů, padej domů, padej domů*.
 - 9 ((Veronka naběhne na Džibu a hned od ní odběhne))
 - 10 Barka ((o Veronce)): *Dikh koja, dikh, imar lake doavla*.
// *Hele, tahleta, té už úplně hráblo*.
 - 11 Džiba=>Veronka: *KHERE. KHERE*.
// *Domů, domů*.
- (V_2013-02-10-02)

V první ukázce se Veronka za pomoci matky bránila provokacím své starší tety. V druhé ukázce jsou již dětští aktéři mluvčími i adresáty, ačkoli i zde se tak děje za aktivního pobízení rodičů (v tomto případě Barky, matky jedné

z malých aktérek). I zde se již děti v rámci situace dokážou chovat poměrně autonomně. Dokážou situaci číst a přizpůsobit této situaci jazykové prostředky, které umí ve svém věku (2; 4, resp. 1; 10) aktivně použít. Džiba například užívá na řádku 6 odlišnou repliku, než ke které ji její matka na řádku 5 pobízí. Džibina volba je ale v dané situaci rovněž adekvátní. Oproti první ukázce jsou repliky holčiček v druhé ukázce poměrně skromné, jedná se o jedno- a dvoučlenné výpovědi, jejich rétorická síla není ovšem přímo úměrná jazykové složitosti.

Mezi ony omezené jazykové prostředky patří i ukazovací zájmeno *kaja* „tahleta“ (případně tvary tohoto zájmena v mužském rodě *kada* „tenhleten“ nebo v množném čísle *kale* „tihleti“), kterého je zde ovšem užito nikoli pouze coby referenčního prostředku neutrálně odkazujícího na určitou osobu, ale coby prostředku, který v daném kontextu funguje jako expresivně laděná výzva protivníkovi (v Searlově kategorizaci [1976] *direktiva*, viz též Grepl 2017). Džiba zde užívá poměrně obvyklého prostředku (viz též ř. 9 v ukázce 2 nebo ř. 16 v ukázce 1). Tento prostředek direktivy na adresáta výzvy neukazuje přímo (jak by tomu bylo například užitím zájmena „ty“ nebo vlastního jména či jiného oslovení), ale nepřímou. Zvolání *kada* „tenhleten“, *kaja* „tahleta“ nebo *kale* „tihleti“ nebývá doprovázeno ukázáním na člověka a je formálně vzato spíše upozorněním pro ostatní, že někdo (nějaký „on“, nějaká „ona“ nebo nějakí „oni“) udělali „něco špatného“. Je ale na ostatních (včetně adresáta), aby adresáta a prohrěšek identifikovali. Obdobnou nepřímou má v sobě ostatně obsažena i direktiva *dikh* (sg.), případně *dikhen* (pl.) „hele, heleďte“, kterou lze s demonstrativem kombinovat (viz. ř. 9 v ukázce 2). V souvislosti s Goffmanovými myšlenkami (1967) lze tuto nepřímou formu vnímat jako „mikroprostředek“ zachování tváře adresáta (přičemž v další interakci může být použita přímější direktiva). V tomto smyslu lze tedy ukázat, že dvouslabičné slůvko *kaja* „tahleta“ a pochopení jeho funkce v určitém komunikačním kontextu v sobě nese také hlubší rovinu kulturních preferencí, která se skrze toto užívání stává součástí mnohdy nereflektovaného návyku (nebo chceme-li *habitu*) jedince v dané společnosti.

Dané užití demonstrativa je určitou konverzační rutinou. Ukázal jsem ale, že demonstrativum mimo jiné vyjadřuje rod (*kada* /m./ x *kaja* /f./) a číslo (*kada*, *kaja* /sg./ x *kale* /pl./), což jsou kategorie, které se v akvizici jazyka objevují spíše později než ve věku Džiby (1; 10). Jazykové rutiny jsou tedy rovněž důležitou oporou pro postupnou akvizici gramatiky jazyka. Džiba v tomto okamžiku ještě nemusí být schopná aplikovat jmenné rody a číslo v celé šíři, nicméně v rámci zavedených komunikačních rutin nabývá jistotu, díky které může svou kompetenci dále rozvíjet.

I v ukázce 2 se objevují figury, které děti přes svůj věk již dobře znají z dřívějších nevázně míněných škádlivých interakcí (například replika *dža khere* „padej domů“) a samotné jejich užití tak může napomoci ke správnému dešifrování skutečného tónu interakce – Veronka je v průběhu interakce v dobrém rozmaru, směje se (č. 3, 4, 8), i přes obsah slov se tedy nechová, jako by jí něco hrozilo. Také

v této ukázce stojí matka pevně při své dceři a poskytuje jí morální i komunikační podporu proti její „sokyni“.

V poslední ukázce, již chci ilustrovat „pobízení k asertivitě“ (odehrála se o šest dní dříve než ukázka předchozí), přicházejí ke slovu coby „inspirátoři“ děti i jejich prarodiče Jozef a Haňa. Oproti předchozím ukázkám jsou hravé projevy asertivity porůznu distribuovány mezi trojici sestřenic (Džiba 1; 10, Kurbis 2; 1, Bibi 1; 7), které jsou v domě prarodičů. Zatímco Bibi a Kurbis ve chvíli interakce neměly k dispozici rodičovskou podporu, Džibina matka Barka do interakce zasahuje.

Ukázka 3

- 1 ((Džiba plácne svou sestřenicí Kurbise))⁹
- 2 Barka ((pobaveně)): *Joj.*
- 3 Haňa: *Joj. ()*
- 4 Barka=>Džiba: *Zachude le (Kurbis). Phen lake-*
// Podej si (Kurbise). Řekni jí-
- 5 Haňa=>vnučky: *MA MAREN TUMEN. Halasinen tumen.*
// NEBIJTE SE. Hádejte se.
- 6 ((Kurbis přeběhne k babičce Haně))
- 7 Jozef=>Bibi: *Phen – ta so?!*
// Řekni – a co jako?!
- 8 Bibi ((gestikuluje rukama)): *S'oda.*
// Co je.
- 9 Jozef: *Phen – s'oda? () Phen.*
// Řekni – co je? () Řekni.
- 10 Džiba: *Ta šo.*
// Čo jako?
- 11 Jozef=>Bibi: *Dža a phen lake – a šo a šo?*
// Běž a řekni jí – a čo jako, a čo?
- 12 Bibi=>Džiba: *So? S'oda?*
// Co? Co je?
- 13 Jozef: *Phen – a so?*
// Řekni – a co?
- 14 Jozef=>Džiba: *Phen – s' oda? Sikav lake pro nakh. Pro nakh lake*
sikav. Oke Džibo.
// Řekni – co je? Ukaž jí na nos. Na nos jí ukaž,
hele Džibo.

⁹ Kurbis je svou formou jméno mužského rodu, a tak s ním zacházím i v překladu (inspirací přezdívky bylo jméno mužského hrdiny seriálu; srov. Hübschmannová 2002: 67), je nicméně užito pro pojmenování holčičky. V případě užívání romských jmen / přezdívek se v Gavu nejedná o neobvyklý jev.

- 15 ((Bibi se rozpřáhne, něco má v ruce))
 16 Haňa=>Bibi: *DŽA.*
 // *Padej.*
 17 Jozef ((gestikuluje)): *Ah, te na (). Sikaŋ lake kavke. Phen – a so?*
 // *Aby tě (). Ukaž jí takhle. Řekni – a co?*
 18 Bibi: *S'oda.*
 // *Co je.*
 19 Jozef: *S'oda.*
 // *Co je.*
 20 Džiba=>Bibi: *So, hi?*
 // *Co, jo?*
 21 Jozef: *A tu – halasinen tumen, vikladinen avri le vastorenca.*
 // *A ty – hádejte se, rozhazujte ručkama.*
 22 ((Haňa rozhazuje rukama, ukazuje to své vnučce Kurbisovi))
 23 Haňa=>Kurbis: *Dža, phen – so kames?*
 // *Běž, řekni – co chceš?*
 24 Barka ((o Kurbisovi)): *Jekh o kakaris džal o Tataris. So na džanel дума te del, o kakaris.*
 // *Tenhle kakár, jede malý Tatar. Co neumí mluvit, kakár.*
 25 ((Haňa upravuje vnučce Kurbisovi vlasy))
 26 Haňa: *Ča joj džanel дума te del. A tumen la čhajora upre keren, aľi na džanen.*
 // *Jako by uměla mluvit jenom ona. Děláte si z holčičky srandu a víte prd.*

(V_2013-02-04-01)

Ukázka začíná přibližně uprostřed obdobně laděné interakce. Na počátku nahrávky (nikoli ukázky) oproti předchozím ukázkám nestojí nějaká dětská pŕtka či hašteření (pouze shodou okolností začíná tato ukázka situací, kdy jedna sestřenice plácne druhou). Dospělí začnou na nahrávce děti provokovat spíše pro zábavu. V celé ukázce je pobízení spíše volnou hrou se známými motivy a frázemi.

Barka sice na začátku ukázky neokřikne svou dceru Džibu, když Džiba plácne svou sestřenicí, jen ji dále povzbuzuje ke slovnímu útoku (ř. 4), nicméně babička Haňa ihned určuje pravidla hry – *ma maren tumen, halasinen tumen* „nebijte se, hádejte se“ (ř. 5). Tento výrok v jasném kontrastu označuje nepreferované oproti preferovanému chování – děti by se neměly prát, hádky jsou ale v patřičném kontextu brány jako nejen tolerovaná, ale i povzbuzovaná aktivita.

K projevům asertivity vůči ostatním patří kromě ustálených frází (*ta so?* „a co jako?“, *so kames?* „co chceš?“) také správná gesta. Oproti první ukázce jsou tato

gesta v ukázce 3 přímo popsána slovy (*rozkladinen le vastorenca* „rozhazujte ručka-ma“, ř. 21, *sikav lake pro nakh* „ukáž jí na nos“, ř. 14).

Ke škádlení dětí patří odmalička také užívání posměšných jmen (viz také ukázka 1, ř. 11). Barčina slovní hříčka se slovy *kakaris* – *Tataris* (ř. 24) míří na Kur-bise, která se ve svých dvou letech vyjadřovala především různě modulovanými slabikami *ka-ka*. „Kakárem“ je tedy ta, která umí jen *ka-ka* a neumí pořádně mluvit (je tedy za „Tatara“). Vzhledem k tématu textu stojí za pozornost, že tato dosavadní neschopnost artikulovat slova samozřejmě nijak nebrání interakci – adekvátní prezentace afektu je možná i s pomocí gest, tónu, hlasitosti a dalších prozodických prostředků. Navíc i zde, stejně jako na začátku, poskytne babička malé a slov či jednoduchých vět zatím neschopné vnučce ochranu proti vtipkující tetě, a zastane tak její rodiče.

Skrze jednotlivé ukázky jsem chtěl doložit různé polohy „pobízení k asertivitě“ – děti mohou být pobízeny k projevům asertivity směrem k obvykle stejně starým dětem nebo vůči mnohem starším dospělým příbuzným. Děti mají většinou opakovat velmi jednoduché a ustálené výroky, přičemž tato ustálenost slovních prostředků slouží také ke snadnější identifikaci skutečného ladění interakce (nejde o útok, ale o legraci). Také během provokování dětí se užívá někdy frází, které se užívají ke škádlení dětí již v předřečovém období, a děti je tedy mohou mít svázané s určitým druhem interakcí. Do každodenní interakce probíhající v nějakém aktuálním kontextu tak promlouvá i situační historie (Schieffelin 1986: 179), kterou můžeme vidět zároveň jako prvek určité rodinné tradice („takhle se to u nás dělá“), i jako prvek, který aktuálně usnadňuje dítěti zorientovat se v situaci.

Kompetence dětí v dané aktivitě a schopnost omezeně improvizovat napovídají, že se v jejich prostředí jedná o poměrně frekventovanou aktivitu. Děti se navíc neučí pouze opakováním replik, které jim nadhazují dospělí. Mají poměrně neomezený přístup k pozorování schopností svých jen o málo starších sester a bratranců, se kterými jsou ostatně často stavěni do asertivních interakcí.

Pobízení k asertivitě se v mém okruhu v Gavu dělo nejčastěji v prostředí rozšířené rodiny a tímto uspořádáním se lišilo od příkladů nejčastěji popisovaných v literatuře, které se obvykle odehrávají v rámci nukleární rodiny (Schieffelin 1986, Réger 1999). Během pobízení k asertivitě se rodiče obvykle zastávají vlastních dětí a pobízejí je k projevu asertivity vůči sestřenicím, bratrancům, tetám a strýcům. Nebývá obvyklé, že by rodiče pobízely jiné děti nebo dospělé k provokování dětí svých.¹⁰ Rodiče se svých dětí zastávají bez ohledu na to, „kdo si začal“

10 Stává se ale, že rodič pobídne jiného dospělého, aby jeho dítě (většinou staré do jednoho roku) okřiknul.

Oproti pobízení k asertivitě, kdy by pobídky měly vést k dialogu s dítětem, mají tyto pobídky za cíl dítě zastavit a případně postrašit. I v těchto interakcích se posiluje vazba mezi rodičem a dítětem, neboť výhrůžky jsou delegovány na třetí osobu a skutečnost, že vyhrožování bylo v intenci rodiče, nikoli třetí osoby, je dítěti v daném věku patrně jen málo zřejmá. To bývá někdy umocněno tím, že povel dospělému asistentovi vyřkne rodič nikoli romsky, ale slovensky, tedy v jazyce, kterému malé děti v Gavu ještě nerozumí.

a potvrzují tak v interakci primární důležitost vazeb mezi rodiči a (malými) dětmi. Na obecnější rovině lze tak poukázat na to, že ačkoli rozšířená rodina má v romském prostředí velký význam (Hübschmannová 1999: 42–43; Jakoubek, Budilová 2007 a další), neznamená to, že by nukleární rodina neexistovala a nemohla by být definována šířeji než pouze společným bydlením a plozením dětí (viz Budilová, Jakoubek 2007: 33).

Strýcové a tety, případně prarodiče, jsou nejčastějšími provokatéry dětí. Starší děti mají k roli aktivních provokatérů omezenější přístup. Zároveň jsem nepozoroval, že by někdo pobízel děti k projevům asertivity vůči rodičům. Touto konstelací faktorů si vysvětluji, proč jsem se s pobízením k asertivitě nesetkával ve chvílích, kdy jsem trávil čas pouze s rodiči a jejich dětmi v příbytcích nukleárních rodin.

Otázkou pro můj výzkum zůstává, jestli je pobízení malých dětí k asertivitě nějak genderově omezené. Užívání termínu *te halasinel pes* „hádat se“ nebo dětem ponoukaná gesta jsou ze strany dospělých aktérů jistě nezávaznou hrou s motivem veřejných hádek, jejichž hlavními protagonistkami jsou v Gavu téměř výlučně ženy. Také dětskými aktéry ukázek jsou pouze holčičky. Na druhou stranu můj výzkum probíhal v situaci, kdy se v dané rozšířené rodině rodily pouze holčičky, a během výzkumu se mi nepodařilo s takovou lehkostí vplynout s kamerou do života jiných rodin. Zažil jsem ale i interakce, kdy byli malí chlapci nabádáni k projevům asertivity vůči starším osobám. Nezaznamenal jsem ale obdobné nabádání malých chlapců k projevům asertivity vůči stejně starým chlapcům nebo dívkám.

3. Socializace afektu

Popsané interakce jsou pro dospělé aktéry především způsobem, jak si užít čas trávený s dětmi. Vedle pobízení dětí k sólovému nebo párovému tanci (dochází k tomu od chvíle, kdy se děti udrží na nohou) tvoří různé druhy škádlení a pobízení k asertivitě nejpodstatnější podíl aktivit, kdy se starší lidé v Gavu nějak více věnují interakci s dětmi (pomineme-li ryze pragmatické pobízení k různým úkonům). Děti jsou v rámci těchto interakcí často i fyzicky středem pozornosti – zatímco starší lidé seděli v Jozefově prostorném pokoji po stranách na gaučích a židlích, děti zaujaly středový prázdný prostor a sehrávaly pro ostatní „divadlo“ dle svých schopností a nápovědy ostatních. Jiné druhy společné hry (viz Kubaník 2015) jsou už ale v Gavu spíše záležitostí dětských skupin než interakce dospělých s dětmi.

Někteří dospělí označili praxi pobízení k asertivitě jako instrument, který vede ke zvýšené schopnosti dětí bránit se. Když jsem Mirkusovi a Albíně, rodičům malé Veronky (vystupuje v ukázkách 1 a 2), sdělil, že mě zaujalo, jak svou dceru vlastně učí určité typy reakcí, označila to Albína za *ajso zvikos* „takový zvyk“, oba

rodiče toto konstatování ale dále rozvinuli.

Mirkus: Hoj imar avela lake pre mišla, hoj so majinel te phenel. A varesavi čhajori te napríklad na džanel prislovos varesavo, ta rovel. Na phenel nič, rovel. A kajsi čhajori avke sar joj imar džanel, imar phenel: „Ta so, so tute?“ Albína: Abo leskri daj phende la čhake: „Imar le Mirkus ile o phandle, e men leske avri čhinde.“ A joj imar phenel lenge: „Ta na.“

Mirkus: Už jí pak docvakne, co má říct. Jiná holčička když tu správnou průpovídku nezná, tak se rozbrečí. Neřekne nic a brečí. A zase holčička jako ta naše už řekne: „A co jako, nějaký problém?“ (dosl. co ti je?) Albína: Nebo když jí tuhle řekla jeho máma: „Mirkuse sebrali policajti, dali mu do držky“ (dosl. odřízli mu krk). A ona už jí řekne: „Ne ne.“

(2013-02-11-05)

Oba výroky vlastně potvrzují běžnost provokování dětí ze strany jejich okolí. Albína například zmiňuje obdobný druh strašení malých dětí, který vůči Veronce použila její teta Edit v ukázce 1 (ř. 33) a který tematizuje ztrátu jednoho rodiče. Zároveň tato Albínina reakce (obdobně jako ukázka 1) potvrzuje určitou kontinuitu mezi škádlením dětí (začínajícím v předřecovém období dětí) a pozdějším pobízením k asertivitě, během kterého se již od dítěte očekává jistá verbální aktivita.

Tím, že rodiče naučí dítě to správné *prislovos* „průpovídku“, poskytnou dítěti jistý druh ochrany. Zatímco nepoučenému dítěti se interakce může jevit natolik reálná, že se rozbrečí, správně vybavenému dítěti se to nestane. Rodiče tedy nena- bádají okolí, aby se k jejich dětem chovalo jinak, ale připravují dítě na situaci, která nastane – v dichotomii užívané Ochs a Schieffelin (1984) lze zařadit danou praxi mezi situačně orientovanou (oproti praxím orientovaným na změnu okolí tak, aby se přizpůsobilo možnostem dítěte).

Navíc se ale takto dítěti (a výzkumníkovi) interakce postupně odhaluje jako hra s určitými tahy. Díky situační historii se naučí vnímat provokace, dobírání a strašení v určitém kontextu jako nevážné a postupně dokáže také na těchto interakcích konstruovaných především dospělými participovat. Mnohdy dosud neuvědomovaná (ale postupně čím dál reflektovanější) rétorická síla naučených či pobízených reakcí malých dětí v kontrastu s věkem mluvčích jsou tím, čím se okolí během pobízení dětí k asertivitě baví. Na druhou stranu jsou ale frekven- tované nevážné slovní pŭtky pro dítě „cvičištěm“, na kterém může v bezpečném prostředí projevit svou individualitu (resp. na kterém je dítě pobízeno, aby tak činilo). Umět se ohradit vůči provokacím či nabádání staršího (viz výrok Albíny v poslední ukázce) je reflektováno jako jistý stupeň kognitivního vývoje dítěte či jako rozpoznání určitého důležitého modelu interakce v Gavu.

Projev individuality („nenechám se zastrašit a půjdu proti tobě“) je ale pro děti zároveň „vykolíkován“ určitou zaužívanou sadou výroků. Dítě je v podstatě pobízeno jak k tomu, aby ukázalo svou individualitu, tak k tomu, aby se chovalo konvenčně, tedy tak „jako se chovají Romové z Gavu“.

Ačkoli je modelovou situací všech zde analyzovaných ukázek hádka, nedomnívám se, že by bylo možné interpretovat „pobízení k asertivitě“ jako přípravu dětí na pozdější hádky. S větší jistotou lze tvrdit, že praxe pobízení k asertivitě je jednou z (!) viditelných a slyšitelných poloh konceptualizace dítěte. Ideální dítě v Gavu má být důmyslné, nemá se nechat napálit, má být průrazné. Nechci tím tvrdit, že každé dítě v Gavu takové nakonec je nebo že by to takto reflektoval každý gavský rodič – spíše se to tak jeví ze zaužívaných interakcí, které jsem měl možnost pozorovat.¹¹

Schopnost rozpoznat a rozvíjet provokace a vtipy, případně je obracet proti „útočníkovi“, umět druhého zaskočit vlastní reakcí, jsou navíc oceňované jazykové dovednosti i v interakci dospělých. Není tedy překvapivé, že je dospělí celkem snadno překlápějí i do komunikace s dětmi. Určitý kulturní rys se tak v jediné interakci zároveň realizuje, podle kontextu obměňuje a dále přenáší na mladší generaci (Ochs 1988: 14–15).

Zmíněné dovednosti mají v Gavu své idiomatické označení. Člověk, který rozezná žertovnou provokaci a umí ji obrátit proti útočníkovi *džanel te odphenel pro otazki* (dosl.) „umí odpovídat na otázky“, případně umí *te thovel varekas tele* „někoho položit“ nebo *te dophenkerel* „přisadit si“. Člověk udolaný argumentací či zaskočený vtipem a neschopný reakce je *hotovo* „hotový“ nebo *odstavimen* „odstavený“. V Gavu i v jiných romských lokalitách jsem se opakovaně setkával s tím, že má (ne) schopnost reagovat na provokace, dvojsmysly a jiné překvapivé posuny v interakci (lze pro ně souhrnně užít o něco širší emický termín řahi „tahy“) byla Romy interpretována jako projev toho, nakolik (to) umím nebo neumím *romanes* „romsky“.

Podle Moore (2011) pobízení (*prompting*) jako řečový akt často označuje znalosti a dovednosti, které opatrovatelé dětí (rodiče, prarodiče, sourozenci) nemají za vrozené a považují za sociálně důležité, aby je děti zvládly (viz pobídky běžné u středostavovských rodin v ČR a jinde: „Pozdrav.“ „Popros.“ „Co se říká?“). Nenechat se zatlačit do kouta, rozpoznat základní ladění interakce či skutečný záměr mluvčího a vědět, jak se bránit a jakou „průpovědku“ použít je tedy druh chování, který opatrovatelům v Gavu přijde jako podstatný a pracují na něm v zásadě od narození dítěte.

11 Na obdobné úrovni generalizace bych tvrdil, že ve středostavovské české společnosti je jednou z poloh ideálu zvědavost dětí, kterou poměrně nereflexně podporujeme od nejútlejšího věku. Když se nemluvně dívá dlouho nebo jiným výrazným způsobem na předmět, máme ve zvyku to komentovat výroky typu: „Co to je?“, „To je zajímavý, že?“, ačkoli bychom mohli reagovat mnoha různými způsoby nebo nereagovat vůbec. Jinými slovy – jednání dítěte si interpretujeme jako zvědavost, tuto svou interpretaci „zapojujeme do hry“, čímž tento aspekt situace a chování dítěte posilujeme.

Na pobízení k asertivitě je dobře vidět, že afektivní projevy jsou na jednu stranu lidskou univerzálií, na druhou stranu jsou různé projevy různě hodnoceny (některé projevy afektu mohou být přehlíženy, jiné pozorně sledovány a povzbuzovány) a můžeme tedy mluvit i o socializaci afektu (Ochs 1988: 146). Vráťme-li se ke Garretové (2005) inspirujícímu pojmu *self-assertive talk*, lze, myslím, na dialozích analyzovaných v tomto textu ukázat, že asertivní *self* (já) vzniká nebo je podporováno do velké míry v každodenní interakci v Gavu a to již od chvíle, kdy je dítě schopné použít či zopakovat pro okolí srozumitelná gesta a slova. Pobízení k asertivitě ovšem nemusí postupně gradovat, může být charakteristické jen pro interakce s dětmi určitého věku a v pozdějším období se může různě obměňovat a umírňovat. Právě tomuto tématu se budu věnovat v závěrečné části tohoto textu.

4. Poznámka na závěr – intencionalita

Již několikrát jsem výše naznačil, že na základě mých pozorování by bylo možné sestavit určitou postupnou linii mezi škádlením dětí a pobízením dětí k asertivitě. Děti jsou od raného věku škádleny (Kubaník 2014), ovšem neočekává se od nich žádná verbální reakce. Pokud je něco hodnoceno již v tomto věku, pak skutečnost, že se děti nerozbrečí. Dětem je tedy již v útlém věku přisuzováno, že rozeznají intenci/záměr škádlícího (případně nerozeznají, ale měly by toho být jednou schopny). Postupně začínají být děti pobízeny k užití určitých výroků v rámci poměrně nezávazné hry, ve které intenci dětí nebere jejich okolí vážně (ukázka 3). Jsou ale hlídány, aby je afektivní náboj replik nepovzbudil k vážnějšímu fyzickému výpadu. Děti jsou ale čím dál schopnější užívat repliky samostatně (viz ukázka 1). Tříleté a čtyřleté děti jsou již postupně čím dál zřetelněji vnímány okolím jako samostatní aktéři s vlastní intencí a oproti mladším dětem tak začíná být jejich chování okolím regulováno – jsou například často zastavovány v pokusech škádlit mladší děti. Jejich provokace vůči starším osobám jsou obvykle stále kvitovány s pobavením, ovšem i tak zejména rodiče a prarodiče sledují, jestli provokace nepřekračují určitou mez.

Toto mé pozorování lze poměrně dobře zestručnit s užitím Durantiho definice agentivity/aktérství (*agency*; Duranti 2004: 453). Duranti agentivitou rozumí vlastnost těch entit, (i) které mají určitou míru kontroly nad svým chováním, (ii) jejichž jednání ovlivňuje jiné entity (a někdy je samotné) a (iii) jejichž jednání je předmětem hodnocení (např. ve smyslu jejich odpovědnosti za vzniklé důsledky). Děti v Gavu byly odmalicka různými způsoby vedeny k interakci s druhými. Jejich agentivita je těmito interakcemi v rámci rozšířené rodiny tematizována. S tím, jak okolí začíná (i) přisuzovat dětem schopnost kontroly vlastního jednání a (ii) schopnost ovlivňovat svět kolem sebe, (iii) vystavuje se jejich jednání také vyšší míře hodnocení ze strany okolí. Tato úvaha zároveň ukazuje na to, že podoba a míra pobízení se podle věku a verbální zručnosti dítěte může lišit, resp. že zde analyzované ukázky mohou být do velké míry ukázkou chování, které je podmíněno věkem dětí

a v pozdějším období se interakce s dětmi postupně nebo i výrazně změnil. Podoby interakce s dětmi a podoby dětských interakcí tak mohou dobře ukázat, jak je v daném prostředí konceptualizováno dětství a jeho odlišné fáze.

Praxi pobízení k asertivitě by bylo možné interpretovat různým domýšlením toho, k čemu lze od dětství socializovanou techniku později využít – nakolik se děti připravují na různé argumentační spory v budoucnu, nakolik jsou cvičeny k ochraně vlastní tváře v prostředí přeplněném lidmi, jejich vzájemnými vztahy a závazky, nakolik je pobízení k asertivitě výcvikem k ustání nerovné pozice, kterou na východním Slovensku (a jinde) zastávají Romové vůči Neromům? Myslím ale, že podobné souvislosti je velmi složité prokazatelně ustavit. Lze ale znovu poukázat na to, že všechny zmíněné faktory (a mnohé jiné) jsou realitou, ve které Romové v Gavu (dospělí i děti) žijí, a že tato realita celkem samozřejmě vstupuje i do interakcí s dětmi.

Přeci jen bych ale na závěr naznačil obdobnou úvahu „výcvikového typu“, ačkoli se budu pohybovat na mnohem obecnější rovině. Pobízení k asertivitě je určitá řečová událost sestavená z různých řečových aktů (například z pobízení, užívání provokativních gest a jiných). Zatímco někteří filosofové studující základní charakteristiky lidské interakce definují určitý řečový akt podle záměru mluvčího (záměrem mluvčího je „chvátit“ nebo „hanět“), pro některé lingvistické antropology docházelo k utváření významu nikoli v hlavě mluvčího (co chce mluvčí vyjádřit), ale až v interakci. Například různí výzkumníci na Samoi nebo Papui Nové Guinei ukázali, že místní lidé v zásadě neberou, resp. nechťejí brát v potaz záměry mluvčích, ale mluví spíše jen o tom, co bylo provedeno nebo řečeno (nikoli o tom, jak to bylo myšleno a z jakých pohnutek k tomu došlo). V tomto smyslu je takový způsob mluvení o světě kolem „anti-intencionální“ (podrobněji k antropologické a filosofické debatě o povaze lidské interakce viz Duranti 2015).

Domnívám se, že výše analyzované příklady ukazují, že záměr hraje v interakci v Gavu roli velmi podstatnou. Nikoli ovšem záměr na straně mluvčího, ale záměr, který u mluvčího oduší adresát/i. Mnohdy se nereaguje na povrchový význam vyřčených slov, ale na to, jaký záměr adresát tuší za výrokem mluvčího.¹² Tato praxe je běžná v mnoha řečových komunitách na světě (ne-li ve většině z nich, viz dialog typu A: Budeš tady ještě chvíli? B: Klidně si udělej pauzu; Gumperz 1982: 1). Slovní přestřelka mezi Edit a Veronkou/Albínou je v základu „surfováním na vlně“ odušených záměrů „protivníka“. Záměr zde tedy není utvářen (pouze) v hlavě mluvčího, ale vzniká a je s ním dále pracováno v interakci.

Rozpoznat záměr mluvčího či pravý význam řečeného patří k základním dovednostem, které se jedinec musí naučit, aby se dobře socializoval mezi další členy své komunity. Právě pobízení k asertivitě je v Gavu jednou z řečových událostí, skrze kterou děti mohou nahlédnout, že mezi tím, „co bylo řečeno“ a tím, „co tím mělo být řečeno“, může být někdy rozpor.

12 K obdobnému tématu srov. Hübschmannová (1999: 34).

Literatura

- Andrš, Z. 2010. *Některé aspekty kultury banátských Romů prizmatem rumunské kalderašské rromštiny*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav etnologie.
- Corsaro, W. A. 2005. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: PineForge Press.
- Eisenberg, A. R. 1986. Teasing: verbal play in two Mexicano homes. In: Schieffelin, B. B., and Ochs, E. (eds.). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge university press. 182–198.
- Duranti, A. 2004. Agency in Language. In: Duranti, A. (ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 451–474.
- Duranti, A. 2015. *Anthropology of Intention. Language in a world of others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garret, P. B. 2005. What a language is good for: language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in society*, 34 (3), 327–361.
- Grepl, M. 2017. Komunikační funkce výpovědi. In: Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ_FUNKCE_VÝPOVĚDI [cit. 2017–12–16]
- Goffman, E. 1972. On Facework. In: Goffman, E. *Interaction ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books, 5–46.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hübschmannová, M. 1999. Několik poznámek k hodnotám Romů. In: *Romové v České republice (1945–1998)*. Praha: Socioklub, 16–66.
- Hübschmannová, M. 2002. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hübschmannová M., Kyuchukov Ch. 2006. Vyjádření prosby ve dvou romských dialektech. *Romano džaniben*, (ňilaj), 61–74.
- Budilová, L., Jakoubek, M. 2007. Příbuzenství, manželství a sňatkové vzorce. Cigánská příbuzenská síť. In: Budilová, L., Jakoubek, M. (eds.). *Cikánská rodina a příbuzenství*. Ústí nad Labem: Nakladatelství a vydavatelství Vlasty Králové, Dryada, 19–68.
- Kubaník P. 2012. Dětský registr romštiny. *Romano džaniben*, 19 (1), 61–80.
- Kubaník P. 2014. Škádlení dětí v romské osadě. In: Kesselová, J., Imrichová, M. a M. Ološtiak (eds.). *Registre jazyka a jazykovedy (II). Na počesť Daniely Slančovej*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 110–115. Dostupné z <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kesselova4/subor/Kubanik.pdf> [cit. 2017–10–06]
- Kubaník, P. 2015. Hra na knížky. Poznámky k akvizici slovenštiny v Gavu. In: Podolinská, T., Hrustič, T. (eds.). *Čierno-biele svety. Rómovia*

v majoritnej spoločnosti na Slovensku. Bratislava: Ústav etnológie SAV, VEDA, 374–397.

- Kulick, D. 1992. *Language shift and cultural reproduction. Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, D., Schieffelin, B. B. 2004. Language socialization. In: Duranti, A. (ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell, 349–368.
- LeVine, R., New, R. S. (eds.). 2008. *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell.
- LeVine, R., Dixon, S., LeVine, S. E., Richman, A., Keefer, C., Liederman, P. H., Brazelton, B. 2008. The Comparative Study of Parenting. In: LeVine, R., New, R. S. (eds.). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell, 55–65.
- Meadová, M. 2010. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Montgomery, H. 2009. *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Moore, L. C. 2012. Language Socialization and Repetition. In: Duranti, A., Ochs E., Schieffelin, B. B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Blackwell, 209–226.
- Ochs, E. 1988. *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. 1984. Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. In: Schweder, R. A. a LeVine, R. A. (eds.). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. New York: Cambridge University Press, 276–322.
- Paugh, A. L. 2012. *Playing with Languages*. Oxford, New York: Berghahn Books.
- Réger, Z. 1999. Teasing in the linguistic socialization of Gypsy children in Hungary. *Acta linguistica hungarica*, 46(3–4), 289–316.
- Saville-Troike, M. 2009. *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Schieffelin, B. B. 1986. Teasing and shaming in Kaluli children's interaction. In: Schieffelin, B. B., Ochs, E. (eds.). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press. 165–181.
- Stewart, M. 1989. 'True speech': song and the moral order of a Hungarian Vlach Gypsy community. *Man*, 24 (1), 79–102.
- Stewart, M. 2005. *Čas Cikánů*. Brno, Olomouc: Barrister a Principal, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tauber, E. 2004. Sinti Estraxaria children at school, or, how to preserve 'the Sinti way of thinking'. *Romani Studies*, 14 (1), 1–23.
- Whiting, B. B., Whiting, J. W. M. 1975. *Children of six cultures. A Psycho-Cultural Analysis*. Cambridge, London: Harvard University Press.