

Romano džaniben

časopis romistických studií | 1 | 2017



Na obálce:
Justin Ščuka, 9 let, Vsetín | *Romano suno* 2017

Obsah

Pavel Kubaník	
Pohledy na výchovu a dětství v romských rodinách.	5
(Úvod k tematickému dvojčíslu <i>Romano džaniben</i>)	

RECENZOVANÁ ČÁST

Dana Bittnerová, Markéta Levínská, David Doubek	
Zápas o šťastné dětství	15
Gabriela Caltová Hepnarová	
Mnohoproblémové romské rodiny a jejich ochrana dětí před riziky	47

RECENZNÍ ČLÁNEK

Tomáš Kobes	
O lovcích a sběračích sociálních struktur a dominantních diskurzů	81

NERECENZOVANÁ ČÁST

Vzpomínky na dětství	101
Iveta Kokyová a Lada Víková	
Dvacet let soutěže <i>Romano suno</i> (Romský sen)	121
Eva Danišová	
Miro čhavorikano dživipen / Moje dětství	150
RECENZE ANOTACE	155

Pohledy na výchovu a dětství v romských rodinách.

Úvod k tematickému dvojčíslu *Romano džaniben*

Toto dvojčíslu časopisu *Romano džaniben* (1 a 2/2017) je věnováno tématu romského dětství a výchovy v romských rodinách. Oba tyto okruhy leží paradoxně spíše stranou zájmu badatelů, což se ale postupně začíná měnit. Co je míněno oním paradoxem? Romové byli od dob osvěcenských vystavováni různým snahám o převýchovu (stať o výchově nalezneme již v Augustinim ab Hortis 1995 [1775]: 24–26), což se skrze různé instituce týkalo v největší míře právě dětí. Na straně institucí tedy existovala a existuje (etnocentrická a zhusta velmi paternalistická) představa o tom, jak mají (romské) rodiny ve výchově fungovat, čeho se má (romským) dětem v rodinách dostávat, a před jakými vlivy je naopak chránit. Taková představa ale existuje i na straně romských rodin, a to jak ve smyslu představ o správné výchově a správném chování dětí, tak ve smyslu vztahování se (pozitivního i negativního) k praktikám u jiných (romských i neromských) rodin. Dosud ale neexistuje velké povědomí o tom, jak vypadá romské dětství a výchova z perspektivy romských dětí a rodičů samotných.

Nejčastějším kontextem, ve kterém se odborně debatuje o romských dětech, romském dětství a výchově v rodinách, je především školství a vzdělávání. Péče o děti, kterou si moderní stát zařadil do oblastí života, které reguluje (skrze školy a další instituce) tak do velké míry určuje také témata akademické debaty o výchově a dětství u Romů. S tím souvisí i zaměření se na děti a rodiny „problematické“, sociálně ohrožené nebo sociálně vyloučené, tedy opět jen na určitý segment. Jedním z cílů tohoto dvojčísla bylo alespoň částečně vymanit vnímání romského dětství ze „zajetí“ této zužující perspektivy. Prostředí školy na straně jedné a svět rodin a komunity, kde děti vyrůstají, na straně druhé ovšem zároveň nelze takto jasně oddělovat. V situaci několik generací probíhající povinné školní docházky pronikají aspekty školy a vzdělávání i do běžné interakce v rodinách a ve vrstevnických skupinách (Réger 1979; Kubaník 2015), ačkoli možná ne ve stejné míře u všech rodin (viz postřehy in Fatková 2013). Mluvíci severocentrální romštiny v ČR například zcela běžně nemluví na své děti romsky a reflektují to jako krok směrem k větší úspěšnosti dětí ve škole (např. Kubaník, Červenka, Sadílková 2010: 25–29) – existence školy tak ovlivňuje každodenní komunikaci, tedy velmi podstatný rys dětství a výchovy.

¹ Mgr. Pavel Kubaník působí jako odborný asistent na Seminárii romistiky KSES FF UK. Současně je redaktorem časopisu *Romano džaniben* a je též editorem tohoto tematického dvojčíslí. E-mail: pavel.kubanik@ff.cuni.cz

Důsledek situace, kdy na jedné straně existuje představa o „romském dětství“ ze strany institucí a existuje záměr institucí podobu dětství regulovat, na straně druhé je ale poznání různých aspektů romského dětství v jeho běžné každodennosti podobě nepatrné, lze ilustrovat na příkladu studií o nabývání jazyka. Naučit se mluvit jedním nebo více jazyky patří k procesům, kterými každé běžné dítě kdekoli na světě v dětství prochází a běžně je zvládá. Co se týče romských dětí, máme poměrně hodně parciálních studií o jazykových problémech těchto dětí v majoritním jazyce, studie o průběhu nabývání romštiny coby primárního jazyka (v komunitách, kde romština slouží jako jazyk primární socializace) ale chybí (viz index *child language* in Bakker, Matras 2003: 340), resp. jejich absence je částečně (a někdy s kolísavou kvalitou) zaplňována až v poslední době (např. Kyuchukov et. al. 2017, z textů v *Džanibenu* viz Kolmanová 2007). I kvůli této absenci informací (ale ne pouze kvůli ní) učitelé romských dětí někdy tvrdí, že jejich žákům nechybí pouze kompetence v jazyce výuky, ale rovněž v romštině, pokud je tato jejich mateřštinou (Polgáriová, Liptáková 2012; Kačová 2017: 6). Taková tvrzení jejich autoři obvykle neopírají o žádné důkazy a sami obvykle ani neumí romsky. Malé povědomí o skutečném stavu věcí dovoluje v těchto případech poměrně volně manipulovat s problémem kompetence romských dětí v jejich druhém jazyce.

Pohled na romské dětství, který se snaží dobrat se perspektivy samotných Romů a vychází z poznání jeho každodenní podoby, najdeme v odborné literatuře spíše v útržcích, což platí jak pro česko-slovenský, tak pro širší kontext. Můžeme zde zmínit jednotlivé pasáže širěji zaměřených textů (Kaprow 1982: 415–418; Hübschmannová 1999: 48–49, 57; Stewart 2005: 41–3, 48–9, 57–8; Engebrigsten 2007: 44–56 aj.), studie, kde jsou romské děti součástí širších skupin dětských migrantů v nové zemi (Evaldsson 2005; Granata, Sarcinelli 2012), výjimečně nalezneme také specificky zaměřené studie na romské děti, dětství a výchovu (Réger 1999; Viková 1996; Tauber 2004; Bittnerová, Doubek, Levínská 2011; Kubaník 2015). Další aspekty dětství sledují biomedicínské studie, prozatím zejména o zdraví dětí (Bobak et al. 2005) a se zdravím souvisejícím chování dospívajících (Kolarcik et al.), ale již také přímo o socializaci ve vztahu ke zdraví (Belak et al. 2018). S dětstvím souvisí i studie zaměřené na již zmíněnou akvizici jazyků (Réger, Berko-Gleason 1991; Kolmanová 2007; Kyuchukov, de Villiers 2009; Kyuchukov 2014).

Reprezentaci romského pohledu na dětství rozšiřují také různé (auto)biografické knihy a črty (českému čtenáři dostupné např. Fabiánová 1992; Lacková 1997; viz také materiál z dětské literární soutěže „*Romano Suno*“ a úryvek z knihy Aljoši Taikona v tomto dvojčísle).

I v textech zaměřených na dětství a pojetí výchovy v romských rodinách z perspektivy Romů samotných ovšem nalézáme někdy určitý pohled „zvnějšku“. V odborných textech jsou aktivity dětí někdy sledovány, pouze pokud je lze vnímat jako přípravu na nějakou dospělou roli (viz série v *Romano Džaniben* 1–2 / 1996),

což umenšuje pole interpretací dětského chování. Setkáváme se také s cennými rozpravami o povaze výchovy v romských rodinách, s analýzami konceptů, které praxi socializace ovlivňují (viz Bittnerová, Doubek, Levínská 2011; Dřímál 2004), stranou ale zůstává do velké míry samotná interakce s dětmi nebo v dětských skupinách a děti samotné coby informátoři výzkumů o dětství (mezi výjimky můžeme zařadit texty Tauber 2004, Vikové 1996, Réger 1999, Kubaník 2015 nebo Trachtové v tomto čísle). Také (auto)biografické literární texty jsou často adresovány především neromskému publiku a je otázkou, nakolik by reflexe dětství a výchovy v nich byla odlišná, pokud by primárními adresáty textu byli romští čtenáři – kritický náhled na aspekty vztahů v romských rodinách můžeme nalézt například v romsky psaných fejetonech Tery Fabiánové publikovaných ve zpravodaji romské organizace Svaz Cikánů-Romů (Fabiánová 1970a, b; 1972; viz obdobný aspekt pojmenovaný v recenzi Jana Orta na knihu *Gypsy Feminism* v tomto dvojčísle).

Antropologický a sociologický zájem o studium dětství, který se rozvíjí zhruba od osmdesátých let 20. století, bývá často dáván do souvislostí se zájmem o studium jiných „okrajových“ či opomíjených fenoménů, ať už jimi jsou aspekty života různých minoritních skupin nebo pozice žen ve společnosti (Corsaro 2005: 6). V době, kdy se například životu romských žen již dostává akademické pozornosti (viz recenze Jana Orta, resp. Jana Orta a Markéty Hajské v tomto dvojčísle), zůstávají děti coby aktéři stále spíše stranou zájmu.

Více než jindy je toto dvojčíslo koncipováno jako jeden celek, ve kterém mají svou relevanci nejen texty recenzované, ale i články nerecenzované. Nerecenzované texty byly do velké míry připravovány právě s vědomím chybějící reflexe dětství ze strany Romů samotných, s vědomím absence dětského hlasu v rozpravách o dětství a s vědomím zaměření odborného diskurzu spíše na aspekty „romského dětství“, které státní instituce vnímají jako problematické. Čtenář má možnost číst texty v „revuální“ části tak, aby promlouvaly do jeho úvah nad texty v odborné části a naopak. Doufáme, že to alespoň do určité míry vyváží skutečnost, že i akademické texty v tomto dvojčísle *Džanibenu* do jisté míry odrážejí výše v tomto textu pojmenované disbalance.

V následující části stručně přiblížím témata jednotlivých příspěvků, následně pak nastíním základní spojnice, které publikované materiály dovolují ustavit.

První dva texty recenzované části se více zaměřují na perspektivu romských rodičů.

V tomto úvodu jsem již naznačil možný rozpor mezi zájmem institucí o romské děti a tím, jakou roli hrají děti v samotných rodinách a jak se v těchto rodinách nahlíží na výchovu. Článek Dany Bittnerové, Markéty Levínské a Davida Doubka se zaměřuje na analýzu představ učitelek, pracovníků OSPODu a romských rodičů o šťastném dětství. Autorky nejdříve relativizují běžnou představu o „šťastném dětství“ coby historicky utvářenou, a tedy jako jednu z možných, nikoli jako univerzální a danou. Poté skrze jednu konkrétní situaci text ukazuje, jak na sebe

mohou odlišné souřadnice uvažování na straně rodiny i jednotlivých institucí narážet, ačkoli všichni zúčastnění chtějí napomáhat tomu, aby byly děti (dle jejich představ) spokojené a šťastné.

Na socializaci dětí nemají vliv pouze představy rodičů o tom, co by měli svým dětem předat – vliv mají i zažitě postupy užívané rodiči k tomu, aby dítě ochránili před riziky, která rodiče vnímají jako podstatná. Právě ochrannými postupy se zabývá text Gabriely Caltové-Hepnarové. V romských rodinách ve složité sociální a ekonomické situaci (z hlediska institucí v tzv. mnohoproblémových rodinách) se snažila přijít na to, jaké obavy rodiče ve vztahu ke svým dětem zažívají a jaké ochranné strategie se snaží aktivovat, aby nedocházelo k naplnění těchto obav.

Další dva příspěvky sledují již více perspektivu samotných dětí – v jednom jsou děti hlavními informátory, v druhém je sledována interakce dětí s jejich okolím.

Zuzana Trachtová píše o skupině pražských romských teenagerů, kteří se zapojují do pouličních bitek. Násilí nesleduje jako projev patologického chování, ale snaží se nalézat významy, které nese pro aktéry bitek. V textu pro *Džaniben* autorka oproti svým absolventským pracím pootočila perspektivu a ukazuje, jak se k bitkám vztahují dívky – ty se sice „nervou“, násilí kluků nicméně schvalují a na bitkách se podílejí například verbálními provokacemi. Text Zuzany Trachtové je ojedinělý tím, že dává hlas samotným „dětem“, nebo spíše dospívajícím dívkám a chlapcům.

Ve svém vlastním článku si všímám jednoho konkrétního projevu jazykové socializace romských dětí ve východoslovenské osadě. Věnuji se situacím, kdy rodiče dítěti radí, jak reagovat na různé verbální provokace okolí. „Pobízení k asertivitě“, jak tyto situace nazývám, jsou především prostředkem vtipkování v rámci rozšířené rodiny, dětem ale odhalují určité základní principy komunikačního stylu a mohou je vést k dovednosti lépe číst záměr mluvčích. Podoba interakcí s dětmi může být zároveň podstatná pro uvažování o konceptualizaci dětství a jeho kategorizaci do různých fází.

Jak bylo zmíněno, pohled na dětství, jak ho vidí samotní Romové, nemusí být zprostředkováván pouze antropology nebo sociology. V romské literatuře existuje silný proud vycházející z vyprávění o životě, ať už se jedná o vlastní životem inspirovanou fikci, o autobiografii nebo o biografii vznikající ve spolupráci s dalším tazatelem a konečným sestavovatelem knihy (viz Ryvolová 2011). Sofiya Zahova si vybrala několik takovýchto literárních děl, publikovaných ve Švédsku od sedmdesátých let 20. století dodnes. Dochází ke zjištění, že vyobrazení dětství a dětských hrdinů se proměňovalo – zatímco ve starších knihách je dětství pevně spjato s vyprávěním o rodině, později se dětský hrdina na jednu stranu individualizuje, na druhou stranu slouží k vyprávění tematizujícímu romskou identitu v mezinárodním kontextu.

Na pomezí akademické a revuální části našeho časopisu stojí text Nikolaje Bessonova. Bessonov byl malíř a amatérský etnograf s velkou širší kontaktů v zemích bývalého Sovětského svazu. Jako jeden z mála se zabýval soustavněji

i dětstvím v romských rodinách (a v rodinách neromských kočovných skupin). Proto jsme jej i oslovili s nabídkou publikovat v tomto dvojčísle. Autor bohužel v průběhu příprav textu neočekávaně zemřel a jeho článek, ačkoli procházel recenzním řízením, zůstal bohužel nedopracovaný. Jelikož ale přináší jinde nedohledatelné etnografické detaily, otiskujeme alespoň část jeho textu v nerecenzované části spolu s nekrologem, který pro nás napsali Nikolajovi přátelé Elena Marušiaková a Vesselin Popov. Bessonovův text si na základě vzpomínek kočovných Romů z různých subetnických skupin bývalého SSSR všímá role dětí zejména v ekonomickém životě rodin. Pamětníci Bessonovovi popsali nejen to, jak se zapojovali do různých výdělečných činností, ale i subtilnější roviny zapojení dětí do života komunity.

V nerecenzované části publikujeme různé příspěvky, ve kterých o dětství hovoří Romové samotní. Jelikož výzkum romského dětství je stále omezený, lze tyto příspěvky brát i jako rozšíření perspektiv, ze kterých je možné na romské dětství nahlížet.

Poprvé v českém překladu publikujeme část vzpomínek Aljoši Taikona, v zahraničí poměrně známý text, který na základě vyprávění pana Taikona sestavila Gunilla Lundgren (více o její práci v článku Sofiye Zahove v tomto dvojčísle).

Výběrem příspěvků a úvodem dvou porotkyň připomínáme také soutěž *Romano suno*, která již dvacet let umožňuje romským dětem popisovat svou zkušenost. Pro většinu příspěvků, které pro nás jako ukázkou vybrala Iveta Kokyová, jedna z porotkyň, je společné to, že děti píšou o nelehké situaci, ve které se samy nacházejí. Příspěvky jsou tak určitými vzkazy neznámým čtenářům na druhé straně. Ačkoli pisatelé nejednou popisují problémy svých rodin, oporu a naději nejčastěji hledají a nacházejí právě v rodině – v té současné nebo v té, o které sní. Jejich vzkazy jsou zároveň i prezentací hodnot, které mladí pisatelé považují za důležité pro svůj nynější a budoucí život.

Jelikož tyto literární příspěvky i některé příspěvky akademické vypovídají často o problematických aspektech života romských rodin a romských dětí, sestavil jsem z různých nahrávek vlastních, svých studentů i kolegů určitou mozaiku vzpomínek na dětství. Tato mozaika by měla poukázat i na onu samozřejmou polohu dětství, která by mohla být snadno přehlédnuta – polohu šťastnou, spokojenou a vzhledem k retrospektivní povaze textů mnohdy nostalgickou.

Jelikož časopis *Romano džaniben* slouží od svého vzniku jako jediná stálější platforma pro publikaci romské literatury, vyhlásili jsme v rámci příprav dvojčísla také malou literární soutěž o krátkou povídku, ve které bude dítě figurovat coby hlavní hrdina. Ze zaslaných textů jsme pro vás vybrali příspěvky Stáni Mikové a Evy Danišové, které řadíme před část recenzí a anotací v každém ze dvou čísel.

Napříč publikovanými texty lze nacházet obdobná témata, na která autoři nahlíží rozdílně. Podle některých autorů je dětem v romských rodinách ponechávána volnost v tom, v koho vyrostou, a dítě je do velké míry respektováno. Na druhou

stranu ale jiní autoři ukazují, jak jsou děti vystavovány poměrně jednotčím interakčním rutinám. Někteří pamětníci si také v souvislosti s dětstvím vybaví povinný drill, kterému byli coby děti vystaveni, aby mohli pokračovat v rodinné profesi.

Někdy je pohled na romské dětství rámován úvahami o tom, že děti jsou od nejranějšího věku součástí dospělého světa a že hranice mezi dětstvím, dospíváním a dospělostí je u Romů velmi rozmlžená. Na druhou stranu se ale autoři dosud málo soustředí na svébytnou povahu interakce s dětmi, interakce v dětských skupinách a málo pracují s dětmi coby informátory – teprve poznání perspektivy samotných dětí dovoluje tyto úvahy uvést do patřičnějšího kontextu.

Ve studiích jazykové socializace existuje populární dělení společností na ty, které přizpůsobují situace dětem, a ty, které přizpůsobují děti situacím (Ochs, Schieffelin 1984: 305). Články analyzující praxi a představy o výchově romských dětí i vzpomínky na dětství publikované v revuální části poskytují zajímavé příklady pro oba póly této dichotomie.

Toto jsou jen některá průřezová témata, která lze v publikovaných materiálech nacházet. Věřím, že čtení dvojčísla *Džanibenu* představí romské dětství jako relevantní téma zájmu a případně poslouží jako inspirace k dalšímu bádání.

Dva texty vybočují z tematického ladění dvojčísla – jednak hutná rozprava Tomáše Kobese inspirovaná četbou knihy *Etnografie sociální mobility* autorů Jaroslava Šotoly a Maria Rodrigueze Pola, jednak text Jana Červenky podrobně mapující to, jak se tvůrci pravidel pro zápis romštiny vyrovnávali s nutností nalézt systém pro zápis kontaktních jevů z neromských jazyků.

Literatura

- Augustini ab Hortis, Samuel. 1995 [1775]. *Cigáni v Uhorsku*. Bratislava: Štúdio -dd-.
- Bakker, P., Matras, Y., eds. 2003. *Bibliography of modern Romani linguistics. Including a guide to Romani linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Belak, A., Madarasova Geckova, van Dijk, J. P., A. Reijneveld, S. A. 2018. Why don't segregated Roma do more for their health? An explanatory framework from an ethnographic study in Slovakia. *International Journal of Public Health*. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-018-1134-2> [cit. 2017–07–18].
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- Bobak, M., Dejmek, J., Solansky, I. Sram, Radim J. 2005. Unfavourable birth outcomes of the Roma women in the Czech Republic and the potential explanations: a population-based study. *BMC Public Health* 5,

106. Dostupné z: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-5-106> [cit. 2017-07-18].
- Corsaro, W. A. 2005. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: PineForge Press.
- Dřímál, F. 2004. Dětství v romské rodině. In: Nosál, I. (ed.) *Obrázky dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister&Principal, 53–78.
- Engelbristen, A. I. 2007. *Exploring Gypsiness. Power, Exchange and Interdependence in a Transylvanian Village*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Evaldsson, A. 2005. Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse and Society*, 16 (6), 763–786.
- Fabiánová, T. 1970. Zadáno pro Teru. *Románo lil* 1 (1).
- Fabiánová, T. 1970. Zadáno pro Teru. *Románo lil* 1 (2).
- Fabiánová, T. 1972. Zor nane savoro. Síla není všechno. *Románo lil* 3 (2).
- Fabiánová, T. 1992. *Jak jsem chodila do školy – Sar me phiravas andre škola*. České Budějovice, Brno: ÚDO, Společenství Romů na Moravě.
- Fatková, G. 2013. Limity antropologie dětství: případ „dětství“ v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé města*, 15 (1), 27–47. dostupné na <http://lidemesta.cz/archiv/cisla/15-2013-1/limity-antropologie-detstvi-pripad-%E2%80%9Edetstvi%E2%80%9Cv-socialne-vyloucene-lokalite.html> [zprístupeno 15. 11. 2013].
- Granata, A., Sarcinelli, A. S. 2012. Children's views on parents' tales. Intergenerational transmission among transnational minorities. *New Cultural Frontiers*, 3, 69–90.
- Hübschmannová, M. 1999. Několik poznámek k hodnotám Romů. In: *Romové v České republice (1945–1998)*. Praha: Socioklub, 16–66.
- Káčová, V. 2017. Jedným z největších snov každého človeka je pocit ľudskej dôstojnosti. Rozhovor s Alexanderem Jakubčom. *Romano hangos*, 12 (1), 6–7.
- Kaprow, M. L. 1982. Resisting Respectability: Gypsies in Saragosa. *Urban Anthropology*, 11 (3–4), 399–431.
- Kolarcik, P., Madarasova Geckova, A., Reijneveld, S. A., van Dijk, J. P. 2012. Social support, hopelessness and life satisfaction among Roma and non-Roma adolescents in Slovakia. *International Journal of Public Health*, 57 (6), 905–913.
- Kolmanová, M. 2007. Výzkum jazykových dovedností dětí v romském a slovenském jazyce. *Romano džaniben*, jevend, 14 (2), 28–45.
- Kubaník P., Červenka J., Sadílková, H. 2010. Romština v ČR – uchování jazyka a jazyková směna. *Romano džaniben*, 16 (2), 11–40.
- 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.
- Kyuchukov, H. 2014. Acquisition of Romani in a bilingual context. *Psychology of language and communication*, 18 (3), 212–225.
- Kyuchukov, H., de Villiers, J. 2009. Theory of mind and evidentiality in Romani-Bulgarian bilingual children. *Psychology of language and communication*, 13 (2), 21–34.

- Kyuchukov, H., de Villiers, J., Takahesu Tabori, A. 2017. Why Roma children needs assessment in Romani. *Psychology of language and communication*, 21 (1), 215–243.
- Lacková, E. 1997. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda.
- 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.
- Polgáriová, E., Liptáková, E. 2012. Otvorený list učiteliek z východného Slovenska. Publikováno 12. 6. 2012. dostupné z: <http://janmacek.blog.sme.sk/c/301577/Otvoreny-list-uciteliek-z-vychodneho-Slovenska.html#ixzz1zWjGqCWY>. [3. 7. 2012]
- Réger, Z. 1979. Bilingual Gypsy Children in Hungary: Explorations in „Natural“ Second-Language Acquisition at an Early Age. *International Journal of the Sociology of Language*, 19 (5), 59–82.
- Réger, Z. 1999. Teasing in the linguistic socialization of Gypsy children in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, 46 (3–4), 289–315.
- Réger, Z., Berko-Gleason, J. 1991. Romāni child-directed speech and children's language among Gypsies in Hungary. *Language in society*, 20 (4), 601–617.
- Ryvolová, K. 2011. Co na sebe prozrazují romské a travellerské životní příběhy. *Romano džaniben*, 18 (1), 65–78.
- 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.
- Viková, L. 1996. *Příspěvek k poznání psychologických aspektů romské rodiny (srovnávací výzkum romské a neromské rodiny z pohledu 9–10 -letých dětí)*. Diplomová práce. Praha: FF UK, Katedra psychologie.

Recenzovaná část

Zápas o šťastné dětství

Abstract

The contribution interprets the nature of the institution of childhood and the HAPPY CHILDHOOD cultural model from the perspective of the majority, which is represented by institutions of the modern state, and from the perspective of members of several particular Romani communities living in rural socially excluded localities. The data collection is based on ethnographic field research. We focused on the relations and interactions between helping professions and their Romani clients. In this article, we analyse the tensions arising from different emic perspectives on the institution of childhood. We present three different cultural models of childhood – that of the Romani parents, Czech teachers, and public officers (social affairs). We concentrate on the principles that create the discussed cultural models and we follow their immediate impact on the decisions of the research participants as actors in local reality. We study the processes involved in the negotiation of norms and what is and what is not considered to be the HAPPY CHILDHOOD.

Key words

Roms, socially excluded localities, childhood, education and socializations, helping professions

¹ PhDr. Dana Bittnerová, CSc. působí ve Společensko-vědním modulu FHS UK v Praze a na katedře psychologie PedF UK v Praze, e-mail: dana.bittnerova@seznam.cz; Mgr. Markéta Levínská, PhD. působí na Katedře pedagogiky a psychologie při PF UHK v Hradci Králové, e-mail: marketa.levinska@uhk.cz; Mgr. David Doubek, Ph.D., působí na Katedře psychologie PedF UK v Praze, e-mail: david.doubek@pedf.cuni.cz

1 Zápas o šťastné dětství

Vzdělávání a výchova dětí v sociálně vyloučených lokalitách je v současné společnosti tematizována jako problém. Přestože se netýká pouze Romů, jsou analýzy, návrhy a intervence zpravidla spojovány právě s touto částí populace České republiky. Romové se v úsilí o sociální mobilitu lidí v sociálním vyloučení stali metaforou selhávání. A právě reprodukující se představa, že ve škole selhávají především romští žáci (byť školní neúspěch zažívají samozřejmě také děti z majority), dává tvář intervencím v oblasti vzdělávání na úrovni lokální i celostátní politiky. Představa školně selhávajícího romského žáka, identifikovaná a reprodukováná v rámci odborné veřejnosti (např. Balvín 1999; Kaleja 2011; Šotolová 2013), nutně ovlivňuje každodenní praxe rodin, učitelů a úředníků². Řešení, jak podpořit vzdělávání dětí z vyloučených lokalit, resp. romských žáků, lze stále hodnotit jako hledání cest. Vše je spíše na úrovni výzev než ve fázi konsenzu, jenž by rodiče, učitele, úředníky mobilizoval ke společnému postupu. Neděje se tak, ačkoliv je situace opakovaně monitorována, resp. dohlížena.

Od odchodu Romů do zemí západní Evropy a Kanady v devadesátých letech 20. století (Sidropulu Janků 2007; Kouba 2014) je pravidelně Radou vlády monitorován stav romské menšiny. Monitoring se zaměřuje na situaci v oblasti zdravotní péče, sociální situace, trhu práce, bydlení, vzdělávání, podpory a rozvoje menšinové kultury. Ministerstvo školství (MŠMT 2017) poskytuje finanční dotaci pro vzdělávání žáků středních škol a konzervatoří. MŠMT a Úřad vlády ČR podporuje integraci romské menšiny prostřednictvím projektů vysoutěžených neziskovými organizacemi, školami, popřípadě dalšími subjekty, v rámci veřejně vyhlašovaných dotačních titulů. Přesto počet lidí, kteří se hlásí k romské identitě a zároveň zažívají standardní vzdělávací trajektorii ukončenou maturitou či vysokou školou, lze počítat jen na desítky. Málokterí dokázali překonat bariéru vyloučení a popřít hranici (Fónadová 2014), kterou si neromská majorita udržuje distanci od romské minority.

Romská etnicita vystupuje jako hráz sociálního přijetí, resp. mobilizuje k sociálnímu nepřijetí (ve vztahu ke školství: Jarkovská, Lišková, Obrovská 2015: 43–48; Zpráva 2017). Jsme přesvědčeni o tom, že ze strany majoritní společnosti se na neúspěchu podílejí protiromské postoje (Šmídová, Vávra, Čížek 2017), které neváhají prezentovat ani někteří poslanci demokratických stran (např. ČTK 2007; Kostlán, Lánský, Novák 2013) a které mají díky určité občanské nekultivovanosti

² Na základě předchozích analýz (Levínská, Bittnerová, Doubek 2017) za úředníky pokládáme pracovníky státních a komunálních úřadů, v jejichž kompetenci je oblast sociálních služeb. Je pro ně typický systematický přístup k řešení problému, jistá míra paternalismu a vnitřního přesvědčení, že právě oni jsou zodpovědní a povolání reprodukovat majoritní systém. Jsou přesvědčeni, že jsou to oni, kdo identifikuje potřebné, oni vědí, jak pomoc poskytnout a kde je její mez, tedy kdy je pomoc naplněna. Na rozdíl od terénních pracovníků z neziskových organizací jsou přesvědčeni, že pomoc musí být poskytnuta všem. Klient není vnímán jako aktivní příjemce pomoci (v citovaném textu jsou označeni jako GLP Systematik).

v české post-totalitní společnosti prostor. Na jedné straně deklarovaná snaha o integraci romské menšiny a na druhé straně zjevný i latentní rasismus české společnosti vytvářejí schizoidní prostředí, jehož výsledkem je současná situace (Levínská 2013b).

Paradigma vždy ovlivňuje způsob uvažování o sociální realitě. Představuje úhel pohledu, s nímž se výzkumník na realitu dívá, určuje data, která vytváří, a wpisuje se do textů, jež tvoří. Naším paradigmatickým východiskem je kognitivní antropologie a její teorie schémat, resp. kulturních modelů (Strauss, Quinn 2001).³ Schémata chápeme jako zavedené způsoby myšlení, nebo způsoby tvoření významu v mysli. Pro lingvistu Lakoffa (1990) jsou schémata externalizována v jazyce prostřednictvím metafor. Mohou to být věty, ale také obrazy, pocity, jež se v kontextu každé situace vynořují a situují jedince v sociální realitě. Nejedná se o pouhé reprezentace – ať už vnější manifestace nebo vnitřní představy. Straussová a Quinnová (2001) schémata interpretují jako určitou zprostředkující strukturu/proces v pozadí dílčích konkrétních představ, úsudků nebo činů. Definují je jako interní kognitivní vzorce v mysli, které odrážejí individuální zkušenost, avšak které jsou současně vzájemně sdílené. Sdílení a to, že jsou předávána učením, v procesu transmise kultury, z nich vytvářejí kulturní modely. Naše porozumění sociální realitě vychází tedy z teze, že lidé jednají na základě schémat / kulturních modelů – interiorizovaných metafor či asociací –, které spojují s určitými jevy. Odborníci, kteří s tímto paradigmatickým pracují, pak pro označení schémat či kulturních modelů, tedy obrátů a vět, která vyjadřují identifikovaný vzorec, používají kapitálky, aby je v textu odlišili. Uvedenou praxi zavádíme i v našich textech.

V návaznosti na zvolené paradigma bychom chtěli rozvinout úvahy o kulturním modelu ŠťASTNÉ DĚTSTVÍ. Daný kulturní model ustanovila moderní doba (Aries 1962) jako jeden z efektivních nástrojů socializace, legitimizujících kontrolu péče a výchovy dítěte. Zabývat se budeme otázkou kulturního modelu ŠťASTNÉ DĚTSTVÍ v kontextu vyloučených lokalit, resp. romských rodin. Činíme tak proto, že právě zde modernistický dohled selhává a klademe si otázku, jak tento fakt souvisí se schématy, která se s péčí o děti a výchovou ve vyloučených lokalitách pojí. Shodou okolností pak tento text rozvíjí téma, které právě publikovala Alena Felcmanová v časopise *Sociální pedagogika* (2018). Autorka uvažuje, že přístup institucí zainteresovaných na sekundární socializaci dětí ze sociálně vyloučených rodin je dán kulturou organizací. Tvrdí, „že [odlišný postoj a očekávání pracovníků škol, neziskových organizací a státních úředníků v oblasti sociální péče] může být [způsoben] i tím, že organizace nedokáží reflektovat vlastní východiska (předpoklady kultury organizace) a tyto komunikovat s ostatními“ (Felcmanová 2018: 44).

Náš příspěvek nabízí zmíněnou reflexi. Zaměřuje se na vyjednávání mezi třemi sociálními institucemi, které jsou zainteresovány v péči a výchově dítěte. Státní

3 Termín schéma a kulturní model používáme jako synonyma, byť každý z termínů akcentuje odlišnou významovou rovinu.

úřad, škola a rodina jsou legislativně zavázány dodržovat, naplňovat a prosazovat práva dítěte tak, jak jsou definována v „Úmluvě o právech dítěte“ (MPSV 2016, dále Úmluva), přesto se jejich perspektivy liší. Na základě konfrontace tří kulturních modelů – modelu rodičů, modelu učitelů a modelu úředníků z Odboru pro sociální péči a ochranu dítěte (dále OSPOD, tzv. sociálka), resp. úředníků místní samosprávy, jejichž agendou je sociální práce, chceme ukázat, jak může kulturní model ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ variovat a co do něj přináší interakce představ v oblasti institucionálního vzdělávání a výchovy/socializace ve vyloučených lokalitách. Text přináší pohled na východiska a hodnoty, které rodiny, učitelé a úředníci ve vztahu k péči a výchově dětí zastávají, aby ukázal na kořeny vzájemných nepochopení.

2 Metodologie výzkumu

Od roku 2008 do současnosti provádíme na katastrech měst Alfa a Beta etnografický výzkum. Klíčovým momentem našeho výzkumu je kumulace dat o sledovaném sociálním prostoru, resp. sociálním poli, v jehož rámci dochází k vyjednávání vzájemných pozic a k boji o uznání (Bourdieu 1999). Sledovali jsme původně pět vyloučených vesnických lokalit, které vznikly jako důsledek postsocialistické transformace. Jednalo se původně o podnikové byty státních statků nebo o obecní byty. Nicméně po útlumu a posléze zrušení zemědělské výroby v devadesátých letech a na přelomu milénia se mnozí zaměstnanci začali stěhovat pryč za prací. Bytovky se proměnily v bydlení pro sociálně slabé, velmi často pro lidi, kteří o sobě mluvili jako o Romech. Domy pro sociálně slabé byly a jsou úzce propojeny s městy Alfa a Beta, která poskytují zmíněným vesnicím potřebné služby (nákupy, úřady, zdravotnictví, školy atd.). V posledních pěti letech se navíc v Alfě uvolňují či vznikají prostory k bydlení a lidé z vyloučených lokalit se stěhují do jejího centra. Počet Romů se ve městě Alfa zvyšuje, což vytváří nové napětí mezi majoritou a minoritou (Doubek, Levínská 2017).

Sledované vyloučené lokality procházejí proměnou, jejíž dynamika a struktura závisí na možnostech obyvatel zapojit se na trhu práce, podpoře neziskových organizací, podmínkách poskytovatelů bydlení a ne/existujících sociálních sítích obyvatel lokalit (zda tvoří či netvoří příbuzenskou síť). V průběhu let, resp. našeho výzkumu jedna z vesnických vyloučených lokalit zanikla v důsledku majetkových a podnikatelských zájmů majitele dané bytovky. Ve druhé lokalitě lidé bydleli jen po dobu nutnou a nájemníci se rychle střídali. Naopak tři ostatní lokality lze pokládat za spíše stabilizované, jejich obyvatelé zde zůstávají a snaží se vyjednat svoji pozici v kontextu podmínek, jež jim život zde poskytuje.

Mnohé z obyvatel naposledy zmíněných tří vyloučených lokalit a obou měst lze pokládat za starousedlíky, kteří jsou znalí místních poměrů. Jejich situace sociálního vyloučení není krátkodobá. Naopak sdílejí společnou zkušenost, která je orientuje do určitých prostorů, situuje do vztahů s určitými lidmi uvnitř i vně

vyločených lokalit a vystavuje je konkrétní životní realitě. Přesněji, kulturní modely spojené se sociálním vyloučením jsou ovlivněny tím, kde a v jakých sociálních podmínkách sociálně vyloučení lidé žijí a v jakých sociálních okruzích se pohybují. Kromě vlastní rodiny a lokální společnosti vyjednávají především s oficiálními i neoficiálními zaměstnavateli, pronajímateli bytů, pracovníky neziskových organizací, které se snaží změkčit dopady sociální exkluze, s pracovníky odpovědnými státu (policie, učitelé, úředníci na různých odborech a úřadech, zastupitelstvo), neromskými sousedy atd. V rámci výzkumu jsme proto kontaktovali lidi, kteří se na zkušenosti sdílené ve vyloučených lokalitách podílejí, abychom mohli lépe rozkrýt povahu a zdroje kulturních modelů, které naše informátory uzavírají do exkluze. Na základě metody sněhové koule jsme pak nutně překročili naše dva katastry a setkali se i se situací v dalších vyloučených lokalitách, a to většinou zprostředkovaně skrze popis neromských aktérů a pracovníků, kteří jsou v kontaktu nejen s obyvateli původních pěti sledovaných vyloučených lokalit, ale jejichž pole působnosti se rozprostírá po celém kraji až směrem k administrativnímu centru republiky.

Z hlediska tvorby dat se nejedná o klasickou etnografii, jak ji známe z dob Malinowského, na daném místě jsme nestrávili nepřetržitě rok či několik let. Naši výzkumnou strategií jsou opakované pobyty, kdy v lokalitě pobýváme týden až čtrnáct dnů během letních prázdnin, nepravidelně ji v průběhu roku navštěvujeme a udržujeme kontakt s našimi klíčovými informátory prostřednictvím elektronické korespondence, telefonních hovorů apod. Sledujeme webové stránky měst, místního Zpravodaje, dění na facebooku. Provádíme zúčastněná pozorování během brigád, slavností, průběhu poradenských služeb. Součástí zúčastněného pozorování jsou neformální konverzace. Část výzkumu, především rozhovory na úřadech, je více formalizovaná, vzhledem k údajům, které nás zajímají, nicméně se vždy snažíme dávat prostor aktérům výzkumu, aby se měli možnost plně vyjádřit a my dokázali pochopit význam, který určitým zkoumaným fenoménům (školnímu vzdělávání, rodině, zaměstnání) přikládají. Níže uváděné citace pocházejí přímo z výzkumných interview, kdy je za citací uvedena přezdívka informátora a jeho sociální pozice, nebo z našich terénních zápisů, kdy je za terénními poznámkami (dále terénní pozn.) uvedeno datum realizace pozorování/rozhovoru.

Při rozhovorech i samotné interpretaci reflektujeme, že někteří aktéři nás mohou považovat za posly, v tom smyslu, že nám sdělují informace, které by rádi řekli druhým, ale nechťejí je říci přímo (terénní pozn., říjen 2016). Někteří nás považují za ty, kteří pocházejí ze symbolického CENTRA (z Prahy, z Univerzity), a to může budit dojem určitého potenciálu intervence na rozhodujících místech. Představa, že lidé v sociálně vyloučených lokalitách tímto způsobem komunikují možné cesty řešení problému, se může zdát naivní. Oni ale velmi často zažívají různé náznaky podpor, které se ve výsledku často ukazují jako

imaginární.⁴ Komunikace o možné podpoře a její vyjednávání potvrzuje jejich sociální relevanci lidí, kteří žijí v sociálním vyloučení. Další aktéři nás vnímají jako zástupce akademické obce, kteří referují o jejich situaci (např. psychologové v krajské pedagogicko-psychologické poradně, terénní pozn., červenec 2012). Situace rozhovoru se stává zrcadlením v terapeutickém slova smyslu. Byť se představíme a řekneme, za jakým účelem výzkum provádíme, i tak se pro aktéry stáváme projekčním plátnem jejich představ, pozastavují se nad smyslností výzkumu a snaží se odpovídat tak, aby naplnili svoje chápání významu výzkumu. Někdy se nám stávalo, že se sociální pracovnice pozastavovala nad našimi metodami otevřené konverzace a snažila se podněcovat své klienty, aby poskytovali adekvátní data.⁵ Horší situace nastala, když se sociální pracovník s paternalistickým přístupem rozhodl, že bude za své klienty vypovídat sám (terénní pozn., červenec 2015).

Právě maximálně otevřená interview jsou pro nás materiálem, ze kterého prostřednictvím analýzy generujeme kulturní modely – schémata. Je zřejmé, že schéma není objektivní entita sama o sobě, kterou by bylo možné prvoplánově identifikovat. Vychází z ryze subjektivních vyjádření aktérů a námi je prostřednictvím analýzy identifikováno a interpretováno. Výsledné schéma je vědeckým konstruktem, který vyplývá z diskuse, kterou nad daty vedeme, a stává se, že mezi námi nepanuje jednoznačná shoda (srov. Heider 1998). Naše neshody vnímáme jako výhodu, která na jedné straně analýzu dat prohlubuje a verifikuje, na straně druhé může problém ukazovat z různých úhlů pohledu. Především proces vzájemného natáčení perspektiv pokládáme za produktivní. Potvrzuje náš přístup, že jakoukoliv sociální realitu nelze interpretovat lineárně. Zjednodušování, které by problém zdánlivě osvětlilo, vede k falešné iluzi, že řešení je snadno uchopitelné a jasné. Naším cílem je vícevrstevné chápání řešení otázky, které uplatňujeme i v představeném textu. Když se zaměřujeme na schémata, která se týkají vzdělání a výchovy, sledujeme vzájemné provázání logik tří perspektiv: rodičovské, učitel-ské a úřednické, a to na pozadí veřejných politik státu.

4 Ludvík, krajský koordinátor pro záležitosti romské menšiny, podnítil realizaci projektu vázaného na Evropské fondy. Chtěl tak zvýšit zaměstnanost nekvalifikovaných pracovníků. Lidem, kteří se na něj obraceli s prosbou o pomoc, sliboval, že práce bude. Projekt byl však závislý na veřejné zakázce a firmy, které zakázku vysoutěžily, měly vyšší nároky na kvalifikaci pracovníků, než Ludvík předpokládal. Požadavek krajského úřadu zaměstnat lidi dlouhodobě nezaměstnané se nenaplnil v míře, kterou koordinátor plánoval. Lidé v sociálním vyloučení se opět setkali s nenaplněnými sliby (terénní pozn., červenec 2013).

5 Asi se Lili zdálo, že náš rozhovor není dostatečně strukturovaný. Možná jí to připadalo jako pábení, které ubývá kategoriím, které jsou ve hře. Petr vyprávěl, koho všeho tady zná z lidí, koho známe my, co ty lidi dělají, jakou s nimi má zkušenost, co o nich zrovna slyšel, že se u nich stalo, o místech, kde se to stalo a tak. Bylo to fajn, ukazoval se svět, v němž žije, a metafory, v nichž o něm přemýšlí. Lili to nevydržela a říká: „Petře, tak prosím tě, pověz, jak tu dlouho bydlíš, co škola a teď práce.“ Petr se zarazil, a začal vyprávět svůj život v obvyklém schématu života v sociálním vyloučení, nedokončené školy a vyloučení z trhu práce (terénní pozn., červenec 2014).

3 Dětství – výchova – vzdělání

V Úmluvě (MPSV 2016) je rodina definována jako základní přirozené prostředí, v němž probíhá výchova dítěte. Má právo na ochranu a pomoc, aby mohla plnit svou společenskou úlohu. Dítě má právo na svou totožnost (znalost rodičů), právo na jejich péči, státní příslušnost, kulturní příslušnost, bezplatné základní vzdělání, podporu při středoškolském vzdělávání, má právo na úctu a respekt bez ohledu na etnickou a náboženskou příslušnost.

Z Úmluvy je zřejmé, že v současné době je dětství (do 18 let) vnímáno jako doba, kdy je třeba o člověka PEČOVAT A CHRÁNIT jej, aby mohl ROZVINOUT SVŮJ POTENCIÁL. Představa dětství jako chráněného období se plně objevuje až v novověku, kdy přestává být akceptovatelné dítě-vagabund – potulné dítě, ve středověku společensky přijímané. Nahrazuje ho schéma dítěte, které je třeba podrobit láskyplné výchově s akcentací morálního rozvoje (Aries 1962). Již v 17. století se objevuje koncept dětství, které je NEVINNÉ a jehož nevinnost a morální nezkaženost musí být chráněna. DĚTSTVÍ JE ŠTASTNÝM obdobím života, kdy je život lehký a nebe otevřené. Aries (1962: 110) např. argumentuje popiskem pod rytinou od F. Guérarda zobrazující dětské hračky:

„Je to věk nevinnosti, ke kterému se všichni musíme vrátit, abychom si mohli vychutnat štěstí, které přijde, a v němž je naše naděje na Zemi; věk, kdy lze odpustit cokoli, věk, kdy neznáme nenávisti, kdy nic nemůže způsobit utrpení; zlatý věk lidského života, věk, který vzdoruje peklu, věk, kdy je život snadný a smrt neděsí, věk, kdy nebesa jsou otevřená. Projevte láskyplný a citlivý ohled vůči těmto mladým rostlinám církve. Nebe je plné hněvu pro každého, kdo by se nad nimi pohoršoval.“⁶

Změna pohledu na dětství a postavení dítěte je propojena s proměnou společenského řádu a s počátky moderní společnosti. Správná výchova vede k posilování občanství. Montesquieu v roce 1748 vydává spis „O duchu zákonů“, který patří mezi nejvýznamnější politická díla osvícenecké Francie (Fořtová 2010). Francouzský humanista se zabývá významem výchovy v demokratickém – republikánském zřízení:

„Zákony o výchově jsou prvními zákony, jichž se nám dostává. A protože nás připravují na občanský život, musí být každá rodina spravována v rámci jedné velké rodiny, která všechny zahrnuje.“ (Montesquieu 2010: 45)

6 Překlad autoři. Původní text: „This is the age of innocence, to which we must all return in order to enjoy the happiness to come which is our hope on Earth; the age when one can forgive anything, the age when hatred is unknown, when nothing can cause distress; the golden age of human life, the age which defies Hell, the age when life is easy and death holds no terrors, the age to which the heavens are open. Let tender and gentle respect be shown to these young plants of the Church. Heaven is full of anger for whosoever scandalized them“ (Aries 1962: 110).

„Dnes se nám dostává trojí odlišné výchovy. Výchovy našich otců, výchovy našich učitelů a výchovy společnosti.“ (Montesquieu 2010: 49)

Dále pokračuje o důležitosti výchovy v demokratické společnosti, protože se v ní každý jednotlivý občan podílí na demokracii, a ona výchova spočívá v odříkání si vzhledem k lásce k demokracii a k vlasti:

„Výchova musí být pozorná k tomu, aby ji vzbužovala. Existuje však jeden prostředek, který ji s jistotou zaručí, že děti budou pociťovat tuto lásku: totiž, když ji budou pociťovat jejich otcové... Zkaženost nezačíná u mladých lidí. Mládež je ztracena až tehdy, když jsou zkaženi dospělí mužové.“ (Montesquieu 2010: 49–50)

Myšlenky zakladatelů pojetí moderního státu, týkající se významu výchovy jako transmise kultury a významu výchovy k občanství, rezonují do současnosti. Štech (1998: 103–114) s odvoláním na Arendtovou (1994) říká, že v současnosti je společným úkolem rodiny i školy jako klíčových institucí, v nichž probíhá transmise kultury, zachovat kontinuitu mezi generacemi. Rodiče mají odpovědnost za život a za vývoj dítěte i za pokračování světa. Dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu ve světě nepříhodilo nic zlého a ničivého. Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen náporom nového, které se na něj s každou novou generací přivalí. Kongeniálně v Montesquieuho (2010) textu můžeme vidět úzkou vazbu mezi rodinnou výchovou a společenským systémem, která vyúsťuje v postoj, kdy jedinec omezí svá individuální přání ve prospěch demokratického systému a jeho rozhodnutí je dobrovolné. Uvedené by se mělo odehrávat ve výchovně-vzdělávací součinnosti mezi rodinou a školou.

3.1 Moderní stát a organizace ochrany a rozvoje dítěte

Povaha státních institucí je odvozena od povahy moderního státu, který vznikl v průběhu 19. století v procesu modernizace společnosti. Moderní stát si vymezuje právo kontroly řady sfér, které do té doby byly chápány jako soukromé. Rodina již není výlučně soukromou sférou (Singly 1999), ale stává se součástí veřejného prostoru, je odpovědná státu za přípravu nového občana (Montesquieu 2010). Stát si vymíní zásadní intervence v oblasti péče a výchovy dětí. Chce dohlížet (Foucault 2000) na své občany již od dětství, aby se mohli stát součástí systému. Deklarovanou ideou dohledu je starost o ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ.

Státem dohlížená norma – jak má ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ vypadat – se liší v souvislosti s typem profesionála. Obecně můžeme říci, že ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ z hlediska státních institucí nejprve CHRÁNÍ lékaři (dokonce před porodem dítěte) a rodič(ka) je kontrolován(a), zda dodržuje všechny náležitosti, vyšetření apod.

V první řadě jde tedy o kontrolu těla (Foucault 2000)⁷. Dále vychovatelé (rodiče či zaměstnanci příslušných institucí) přidávají ke kontrole těla kontrolu chování, psychologové a učitelé přicházejí s kontrolou mysli a rozvíjením poznatků a s kontrolou dosažené úrovně a formy poznatků. Můžeme přemýšlet jen v uznávaných kánonech. Skrze dítě dochází k dohledu na rodinu ze strany dalších státem určených institucí socializace. Kontroluje se, zda rodina vytváří dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj dítěte, tedy přesněji pro jeho socializaci do společnosti státu. V návaznosti na to zavádí stát opatření, která mají posílit jeho socializační cíle.

Do procesu vyjednávání povahy ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ významně zasáhl obor psychologie. Od šedesátých let 20. století (kořeny samozřejmě sahají hlouběji) se prosazuje dětská psychologie jako samostatný vědní obor a legitimizuje v majoritním diskurzu to, co je ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ. V České republice diskusi o ŠTASTNÉM DĚTSTVÍ ovlivnil výzkum Langmeiera, Dytrycha a Matějčka, který byl zaměřen na vliv ústavní péče na psychický vývoj dítěte. Paradigma jejich výzkumu bylo dobově podmíněno, nutně vycházelo z etnocentrických pozic. Cílem výzkumu bylo nalézt cesty k naplnění očekávané normy. S ohledem na dobové praxe byl jedinečný právě proto, že kladl důraz na vztah dítě – rodič a na jeho význam při socializaci jedince. Autoři zdůraznili, že výchova není jen otázkou osvojení si praktik a vstřípení požadovaných hodnot, ale významně souvisí s procesy identifikace se vzory, resp. s emocionální složkou osobnosti, která člověka situuje v sociálních vztazích, ve společnosti. Ukázali, že ústavní péče má vzhledem k emocionální deprivaci, kterou zde dítě zažívá, výrazný negativní vliv na jeho psychický i sociální vývoj (rozvoj), na jeho budoucí úspěch ve společnosti. Právě v šedesátých letech 20. stol se objevuje nový pojem, a to emočně odcizené dítě, které hledá náhrady citového uspokojení a stává se novým obrazem deprivace (Langmeier, Matějček 2011: 189–190). Díky výzkumům psychické a sociální deprivace bylo odvráceno nebezpečí plošné kolektivní výchovy kojenců a batolat, kterou prosazoval komunistický diskurs (Šiklová in Langmeier, Matějček 2011: zadní přebal knihy). Význam tohoto počínu je v oblasti psychologie a pedagogiky docenován dosud, když je právě pionýrské dílo Langmeiera a Matějčka jen s omezenými doplněními a komentáři přetiskováno ještě v 21. století (Vágnerová 2011: 7–11). Právě proto se k jejich textu vztahujeme i my.

V novém pohledu na výchovu dítěte vítězí představa, že dítě má vyrůstat v rodině, která naplňuje (CHRÁNÍ) jeho citové, biologické i materiální potřeby. Pedagogika se obrátila směrem k dítěti (Štech 2017: 73). Šlo o to dítěti porozumět,

⁷ Téma kontroly tělesnosti v procesu edukace jsme zpracovali v monografii *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (2011), v níž se mimo jiné autory věnujeme Foucaultově pojetí disciplíny. „Disciplína je aktem moci, která nemá ráz otrokářský, ani služební, ani vazalský. Dějinný moment disciplíny 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: 202). Jde o spojení těl v organismus, který je účinnější než tělo samotné“ (Levínská 2011: 222).

objevil se důraz na individualizaci přístupů, nicméně možnost variability výchovných přístupů a jejich proměny způsobily určitou nejistotu vychovatelů. Otevřelo se nové dilema: výchovnými cíli šedesátých let 20. století byly řád a disciplína, a nově se objevil strašák příliš benevolentně vychovávaného dítěte.

Text Langmeira a Matějčka nás upoutal i z dalšího hlediska. Jak píše Vágněrová (2011: 10), *„může být zajímavý i pro současného čtenáře, mimo jiné i proto, že přispívá k vytvoření představy o tehdejších postojích k Romům.“* Opakovaná vydání knihy v roce 1963, 1968, 1974 a 2011 však do jisté míry zmiňovaný „historický pohled“ pro čtenáře aktualizují. Upevňují tak sdílený kulturní model, schéma romského dítěte v české společnosti a zejména mezi pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání. Podle nás dané modely stále vstupují do hry při posuzování situace dětí ve vyloučených lokalitách, resp. z romských rodin. Jaký je obraz romských dětí dle autorů, kteří zásadním způsobem odvrátili plošnou internátní výchovu a zabránili masivnímu odebrání dětí z prostředí, které majorita identifikuje jako málo podnětné? V duchu dobového slovníku je pojmenovávají *„cikánské děti“*. Píší o nich jako o dětech ohrožených psychickou deprivací. Zároveň artikuluje model majorita versus minorita, když hledají odpověď na otázku, proč a jak se děti tzv. *„evropských cikánů“*⁸ liší od dětí majoritní společnosti. Srovnávají výchovné přístupy a výslednou modální osobnost v analogii s Ariesem (1962). Navzdory, či přesněji v duchu překonaného evolucionistického přístupu lze jejich teze propojit s kulturním modelem ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ, které je situováno do moderní doby.

Autoři tvrdí, že některé rysy života *„cikánů“* a jejich výchovy připomínají ještě středověk, jiné však tvoří spíše analogii s dalšími vývojovými etapami, kterých dosáhla evropská společnost v 16. či 17. století. Vztah *„cikánské matky“* k dítěti popisují jako intenzivní, ale labilní. V jejich perspektivě je *„cikánským dítětem“* upřeno právo na ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ a odtud vyplývá problém jejich zapojení do společnosti. Autoři jsou přesvědčeni, že socializace dětí z minority dle běžných norem ostatního obyvatelstva je nedostačující, přičemž je pro ně stěžejním argumentem neúspěšnost sekundární socializace dětí z minority. Uvádějí, že v šedesátých letech 20. století dokončilo základní školu pouze 10–12 % *„cikánských dětí“*. Za typickou formu projevu *„cikánského dítěte“* jsou považovány drobné krádeže, záškoláctví, špatný školní prospěch. Navíc autoři zřetelně asociují selhávání *„cikánského dítěte“* s moderní diagnostickou kategorií *„sociálně hyperaktivní typ deprivovaného dítěte“*; viz: *„o dítě nebo mladistvého, který do značné míry připomíná náš sociálně hyperaktivní typ deprivovaného dítěte a z hlediska historického žáka vagabunda z počátku novověku, i když ovšem vyrostlého v jiných společenských podmínkách“* (Langmeier, Matějček 2011: 196).

8 V případě citace jednotlivých zdrojů používáme dobovou terminologii autorů.

Langmeier a Matějček (2011) vnášejí do hry i pojem kulturní deprivace. Vycházejí z psychoanalytického konceptu, že základní potřeby jsou určeny biologicky a kultura určuje meze uspokojování potřeb, tudíž každá kultura má specifické představy o potřebách dítěte (Langmeier, Matějček 2011: 177). Dále hovoří o kulturních modelech jako o strukturách, které jsou často tradovány v mytologiích, vyprávěních, pohádkách, a v nichž jsou přítomny očekávání společnosti. Autoři připouštějí, že kulturní modely vázané na harmonické dětství nejsou výsadou majority a že majoritní model ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ není jedinou možnou alternativou pojetí péče a výchovy. Současně upozorňují na dominanci modernistického konceptu socializace a jeho konsekvence: „*V každé společnosti jsou děti, jejichž potřeby nejsou rozvíjeny a uspokojovány ve shodě s těmito platnými kulturními modely, ač i na tyto děti budou kladeny společnosti stejné požadavky a jejich chování bude hodnoceno podle stejných norem*“ (Langmeier, Matějček 2011: 177). Kulturní deprivací rozumějí rozpor mezi hodnotami minoritní rodiny a hodnotami majority. Paradoxem kulturní deprivace v jejich pojetí je to, že deprivaci způsobuje samotná rodina. Protože chce primárně chránit vlastní normy vyžadováním loajality svých členů, vzdoruje vnějším „nápravným“ a „povznášejícím“ intervencím, naplňujícím majoritní kulturní model ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ. Bylo by tak logické vytrhnout děti z rodinné péče, avšak z výzkumů je zřejmé, že v ústavní péči hrozí velké nebezpečí psychické deprivace.

Navíc si autoři kladou otázku, kde jsou zdroje rozporu v pojetí péče a výchovy mezi majoritou a minoritou:

„Příkladem mohou být cikánské děti v dětských domovech. Jejich chování měříme normami běžné dětské populace. Za cíl si klademe vychovat je tak, aby se pokud možno nelišily od okolní společnosti. Není však jasné, co vlastně je vývojovým, civilizačním a kulturním pokrokem cikánského obyvatelstva. Které vývojové tendence by měly být zvláště rozvíjeny, aby odpovídaly směru vývoje danému jejich kulturní tradicí. Dosavadní pomalé pokroky v tzv. převýchově některých skupin cikánského obyvatelstva se zdají nasvědčovat, že tato otázka není zanedbatelná.“ (Langmeier, Matějček 2011: 367–369)

Z uvedené citace vyplývá, že kulturní modely, které vedou k výchově jedince příslušné sociální skupiny, hrají svoji roli a v případě romských dětí jsou podceňované.

Prevenčí proti kulturní deprivaci dětí je podle Langmeiera a Matějčka změna organizace systému dohledu a intervence. Řešení autoři delegují škole, která má být nositelkou změny a poskytnout dítěti dostatek péče, aby se mohlo rozvíjet a začlenit se do širší společnosti. Škola tudíž má měnit i své výchovné prostředky tak, aby zajistila rovnost – má „*pečovat o ty, o které nikdo nepečuje*“ (Langmeier, Matějček 2011: 369).

Diskurz, resp. kulturní model z šedesátých let 20. století obsažený v textu Langmeiera a Matějčka (2011) se stále reprodukuje do současnosti, minimálně mezi psychology a pedagogy (viz opakovaná vydání publikace). Rodina je

klíčovou institucí, která má dítě CHRÁNIT a ROZVÍJET. Stát navazuje sekundární socializaci a intervenuje až v mezních situacích. Jedním z nástrojů státu na poli vzdělávání je dohled a diagnostika, v jejichž rámci je sledován potenciál dítěte i je hodnocena rodina, zda naplňuje požadavky normy ŠTASTNÉHO DĚTSTVÍ. Přičemž v okamžiku pochybnosti o funkcích rodiny je zde škola, která má překlenovat existující handicapy.

V kontextu vzdělávání a výchovy romských dětí se navíc reprodukuje i onen fatální rozdíl mezi majoritou a minoritou. Např. psychologka Vágnerová (1999: 375) ve své učebnici patopsychologie apeluje na budoucí pracovníky v oblasti sociální práce, aby na ně přenesla část zodpovědnosti. Jednoznačně, resp. schematicky, artikuluje onen rozdíl, který brání úspěšné socializaci dětí z romských rodin, rozdíl, který má být minimalizován. V podstatě přejímá optiku svých učitelů, Langmeira a Matějčka, když popisuje prototypické romské dítě, resp. romskou rodinu. Neuvažuje ani o individuálních trajektoriích⁹, ani o podmíněnosti některých skupinových postojů a strategií.

„Romské děti nemají pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí, a dělají si, co chtějí. Chybění potřebných návyků a nechuť ke stereotypizaci života je v rozporu s normami školy i zaměstnání. Pevný rytmus školy představuje pro romské dítě značnou zátěž. Projevuje se to nejenom neschopností pravidelné přípravy do školy, ale i pozdními příchody do školy či do zaměstnání, záškoláctvím, touláním, absencemi v práci apod. Poměrně volná, nedirektivní výchova, dostatek volného času a minimum povinností vede k tomu, že se romské děti nenaučí respektovat běžné normy majoritní společnosti a ve škole i později v zaměstnání se jejich chování může jevit jako poruchové. Z hlediska romské rodiny však může být zcela normální např. absence a toulání. V romském normativním systému není tlak na dodržování mnoha omezení, zatímco v majoritní společnosti ano.“ (Vágnerová 1999: 375)

Schéma, které se prosadilo v pohledu vlivné odborné veřejnosti a které má dopad i do státních institucí v oblasti výchovy romských dětí, tedy zní: DĚTSTVÍ JE ŠTASTNÉ, POKUD DÍTĚ NENÍ DEPRIVOVÁNO, MÁ PRAVIDELNÝ DENNÍ REŽIM A NÁVYKY, KTERÉ NEJSOU V ROZPORU S NORMAMI STŘEDNÍ TŘÍDY (MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI). DÍTĚ POTŘEBUJE CHRÁNIT A ROZVÍJET. NEJVHODNĚJŠÍ INSTITUCÍ JE RODINA, KDYŽ RODINA SELHÁVÁ, MÁ JI SUPLOVAT ŠKOLA.

Langmeier, Matějček a Vágnerová jsou významnými odborníky v oblasti psychologie, jejichž pozitivní přínos pro výchovu a vzdělávání dětí je neoddiskutovatelný a vyzývají k reorganizaci vzdělávacích metod. Přesto z jejich tezí vyplývá, že epistemologickým východiskem psychologické disciplíny je etnocentrismus.

⁹ O nutnosti řešit individuální trajektorie dětí a žáků z minoritního prostředí uvažuje Štech (1992) v souvislosti s výzkumy, které prováděli Charlot, Rochex, Lacazová, Yahyaou u dětí arabského původu.

Je to dáno tím, že při výchově společensky úspěšného jedince jde o to, aby dokázal sdílet uznávané kulturní modely majoritní společnosti.

Aparát nejrůznějších testů ustanovil praxi srovnávat vývoj dítěte prostřednictvím norem, které vycházejí z očekávání majoritní společnosti a jsou jí uznávané za správné, ba dokonce objektivní. Psychologové již neřeší, proč je školní disciplinace romskými rodiči a dětmi převážně odmítána, a nepracují s identitním zraněním dítěte, ke kterému dochází prostřednictvím stigmatizace ve škole (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011b).¹⁰

3.2 Role školy a úřadu ve vztahu ke státu

Z výše uvedených okolností vyplývají dvě stěžejní výchovně-vzdělávací teze v přístupu k dítěti, které stát implementuje do svých politik: CHRÁNIT A ROZVÍJET. Z logiky modernistického pojetí dětství vychází pak i struktura státních institucí. V České republice je systém péče a výchovy organizován plošně a v několika stupních. Budeme se zabývat dvěma institucemi: školou a Odborem pro sociální péči a ochranu dítěte (OSPOD), tedy učiteli a úředníky v oblasti sociální péče.

Za běžných okolností jsou potřeby dítěte (z hlediska moderního státu) dostatečně saturovány rodinou a školou. Rodina se stará především o ochranu, materiální a citové zázemí. Rodina a škola mají spolupracovat na rozvoji dítěte a jeho socializaci do společnosti. V okamžiku selhávání rodiny přichází do hry OSPOD, který ji kontroluje, zda plní dostatečně své úkoly – zda je funkční. Povinná školní docházka, resp. instituce školy je ze zákona garantovaná a vyžadovaná pro všechny děti. OSPOD je zde pouze pro ty, v jejichž rodinách je identifikován problém s péčí o dítě, a vyvstává potřeba CHRÁNIT dítě. Na problém upozorňuje škola nejčastěji na základě neomluvených či nedostatečně omluvených absencí. OSPOD může být osloven samozřejmě i dalšími institucemi či jednotlivci, jako jsou lékaři a terénní pracovníci. V rámci státní správy OSPOD disponuje větším rozsahem pravomocí než škola, protože iniciuje právní opatření týkající se rodiny a dítěte. Nejzazší intervencí, ke které dává OSPOD podnět, je rozhodnutí o náhradní péči, tj. odebrání dítěte z rodiny. V rámci systému státu se předpokládá, že obě instituce, škola i OSPOD, budou v přímé součinnosti ROZVÍJET a CHRÁNIT, zajistí dohled a nápravu v oblasti péče a výchovy a naplní modernistický koncept dohledu a intervence.

¹⁰ Odborné texty o socializaci romských dětí nepocházejí samozřejmě jen z pera psychologů. Také romisté se danou problematikou zabývají. Jejich cílem je představit výchovu v kontextu romské kultury. Interpretace povahy výchovy pak vyzdvihuje právě onu emoční složku vztahu mezi rodičem a dítětem (např. Hübschmannová 1999). Další je přístup Jakoubka (2004), který sice interpretuje výchovu romských dětí jako kulturně specifickou, ale dává ji do souvislosti se schématem moderní společnosti. Proto formuluje řečnickou otázku: „Kdo má děti rád?“ (Jakoubek 2004: 144), aby odpověděl, jen ti, kteří pro ně připraví šťastné dětství. V jeho pojetí se koncept šťastného dětství shoduje s konceptem moderního pojetí dětství, které se snaží dětství maximálně chránit, ve smyslu prodlužovat do dospělosti, dokud jedinec není natolik vzdělaný, aby se mohl zařadit do pracovního procesu.

4 Vyjednávání šťastného dětství mezi rodinou, školou a úřadem

Sociální realita má mnoho podob. Život každého je průnikem nesčetného množství okolností. Jak již bylo zmíněno v metodologické části, místo, kam si tuujeme naši analýzu, jsou katastrofy měst Alfa a Beta a případně další místa, která se vynořila během našich cest za daty. Sociální realita, o které přemýšlíme, není prototypická, ale vztahuje se ke konkrétním místům, časům a promluvám, v nichž jsme byli přítomni nebo se jich účastnili. Naopak za sdílená v rámci sledovaného terénu pokládáme schémata – kulturní modely, které na úrovni aktérů vystupují jako vektory porozumění vlastní situaci a impulzy při rozhodování. Okamžiky transparentních rozhodovacích procesů, často identifikovaných jako konflikty či krize, pak zpětně ukazují, na základě čeho se lidé rozhodovali, jak uvažovali o své situaci, a tedy která schémata upřednostnili jako klíčová. V následujícím textu se věnujeme zejména řešení konkrétních životních situací a abstrahujeme z nich vyplývající modely.

Situace, která byla chápána jako problém, se odehrála v lokalitě Zeta, kam jsme se dostali právě cestou za daty. Událost byla různě komentovaná zúčastněnými i nezúčastněnými aktéry, kterým se informace o případu donesly. Argumenty, které v níže uvedené situaci padaly, nás odkazovaly k dalším podobným případům a situacím.

V rámci sociální komise lokality se začal řešit případ dívky, která ve svých 16 letech nahradila svoji matku v roli pečovatelky. Starala se o mladší sourozence, protože rodiče nedokázali tuto úlohu zastat. (Otec nebyl přítomen, matka bojovala se závislostí na alkoholu.) Péče o domácnost a sourozence dívky zabrala prakticky veškerý čas a přestala chodit do školy. Na problém upozornila základní škola, která chtěla vyřešit „záškoláctví“ dívky a motivovat ji k dokončení posledního ročníku školy, aby měla ukončené základní vzdělání. Úředníci, kteří začali situaci dále řešit, stáli před dilematem, zda děti umístit do zařízení ústavní výchovy, nebo s ohledem na věk dívky (brzo jí bude podle nich 18 let) nějak legalizovat situaci, aby se o ně mohla nadále starat a všichni zůstali v původní domácnosti. Úředníci podpořili rodinu ekonomicky (pomohli s agendou týkající se dávek), zabývali se i bydlením. Nicméně podpora dívky jako pečovatelky vylučovala její návrat do školy. Vznikla debata mezi školou a úřadem. Úřad tlačil školu, aby dívka absence prominula a ona následně získala doklad o ukončení základní školní docházky. Učitelky se ovšem tomuto řešení razantně bránily. Po celou dobu dívka pečovala o své sourozence. (terénní pozn., červenec 2013)

V příběhu vystupují všichni tři pro tento text klíčoví aktéři: rodina, škola a sociální úřad. Je zřejmé, že každý do řešení problému vnáší jiný aspekt, resp. jinak rozumí dané situaci a jinak jedná. Je to proto, že každý zvýznamňuje jiná schémata spojená s dětstvím a výchovou. Jaká schémata jsou tedy ve hře u tří sledovaných institucí: rodiny, školy a úřadu?

4.1 Rodina ve vyloučené lokalitě

O kulturních modelech rodinné výchovy ve vyloučené lokalitě jsme se podrobně zmiňovali v monografii *Kulturní modely ve vzdělávání* (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011) a v článku „Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí“ (Bittnerová, Doubek, Levínská 2013). Naše interpretace rodičovské – emické – perspektivy má své limity. Spočívají v tom, že jsme jako výzkumníci představiteli nejen majority, ale navíc i majoritní vzdělávací instituce. Vnímáme, že při verbalizaci výchovných metod se v rozhovorech vůči nám naši romští informátoři vymezují jako vůči příslušníkům majority, o nichž si myslí, vyjádřeno metaforicky, že „nutí děti dojídat“ (srov. též Hübschmannová 2002: 117–118), tedy jako o lidech, kteří svoje děti přísně disciplinují. Neuvažují o nás jako o těch, kterým může být disciplína v určitých momentech také velmi vzdálená a nepřijemná.

Základní princip, který se promítá do výchovy ve vyloučené lokalitě, vyplývá z pocitu, že nelze být více společensky marginalizován ve vztahu k majoritě, než se narodit do sociálně vyloučené lokality, resp. jako Rom. Právě proto si lidé zde, resp. všichni Romové přiznávají úctu (srov. Samková 2012). Tedy i dítě přichází na svět jako plnohodnotná osobnost, jejíž PŘÁNÍ MAJÍ BÝT NAPLNĚNA. „V romských rodinách se děti trochu rozmazlujou, že se jim opravdu dává, co chtějí, ...kolik chtějí a jak často“ (Alice, přes 25 let, matka, terénní pracovnice, červenec 2009). „Dávají se dárky, které fakt dítě chce“ (Alice, přes 25 let, matka, terénní pracovnice, červenec 2010). „Když dítě nechce a nedojí, nemusí“ (Růžena, přes 50 let, matka a babička, červenec 2009). „Ne, to my našim dětem neděláme“ (Alice, přes 25 let, matka, terénní pracovnice, červenec 2009). Zodpovědnost za naplnění přání dítěte nese rodič. Rodič tím CHRÁNÍ svoje dítě před budoucností, v níž si prostřednictvím střetu s majoritou dítě uvědomí, jaké je jeho postavení v rámci širší společnosti: „Když mi děti nadávaly, seš cigánka' nebo 'máš blechy' a takový, tak paní učitelka byla moc hodná, že všem, před celou třídou říkala, že mám čistější hlavu než kolikrát ostatní děti... a že prostě proto, že jsem snědší, neznamená, že jsem špinavá, smradlavá, takový ty různé věci“ (Sára, přes 25 let, matka, červenec 2009).

Rodiče malé dítě chrání tím, že k výchově – k DISCIPLINACI – nepoužívají systematicky frustraci – odříkání. Zde je první konflikt s výchovnými prostředky školy, která je na odříkání postavena (Foucault 2000; Levínská 2011). Základním výchovným prostředkem je NÁPODOBA rodiče.

Během puberty je žádoucí výchovný cíl ZASTAT rodiče, když není doma (v případě dcer): „Já bych chtěla, aby moje holka byla vychovaná jako Gloria, aby si sama všimla, abych jí nemusela říkat. Gloria taková je – když je potřeba uvařit, uvaří, když pohoupat, pohoupá...“ (Eva, přes 25 let, matka, červenec 2010); věnovat se aktivitám – MAKAT – jako otec (v případě synů): „Já ho беру do práce pokaždý“ (Artur, otec, kolem 40 let, červenec 2009). V okamžiku, když dospívající dokáže rodiče ZASTAT, je posilován v představě, že se jedná o jeho primární povinnost.

Jako výchovný prostředek zde působí VOLNÝ ČAS VENKU. „*Holka musí vyprat, uvařit, pověsit a pak od šesti má volno, a když neposlouchá, tak ten den ven nejde*“ (Václava, kolem 40 let, matka, červenec 2010).

Ovšem rodiče dospívajících dětí otevřeně vyjadřují určitou bezmocnost v situacích konfliktu – „*co mám dělat, když neposlouchá*“. V principu je dítětem rodič CTĚN, netroufne si přímo před ním překračovat společenskou normu, dokud není dospělý: „*Syn mi říká: ‚Mami, já si zapálím cigaretu, ale ty to nesmíš vidět, já si zapálím, až mi bude osmnáct‘*“ (Růžena, přes 50 let, matka, červenec 2010). „*No, ještě mi dal [otec] facky a pak mě nechal, řekl: ‚Tak si zapal a kur‘*“ (Růžena, přes 50 let, matka, červenec 2009). Jde v podstatě jako při každém dospívání o uznání autonomie syna či dcery. Uznání autonomie je patrné nejen na úrovni jednání, ale i v rovině manipulace s tělem. Někdy je dívka ostříhána na krátko anebo se sama ostříhá, aby dokázala, že si může se svým tělem zacházet podle svého: „*Ale že mě zmlátila, že jsem si ostříhala vlasy...*“ (Gina, 17 let, dcera, červenec 2010). Jindy může dospívající překročit hranici DŮVĚRY a ztratit ji: „*Já jí už nevěřím, když utekla [vnučka, kterou mám v péči]... nikam sama nesmí, všude je se mnou... nebudu jí ani podporovat na střední škole. Když jí to půjde a přesvědčí mě, že jí můžu uvěřit, zaplatím jí tu školu*“ (Olívie, přes 50 let, babička, červenec 2009). Významné je pořadí sourozenců. Zatímco nejstarší je ZA MLADŠÍ ZODPOVĚDNÝ, nejmladší zůstává dlouho v roli dítěte.

Období dospívání je uzavřeno tím, že se jedinec stane rodičem, a tudíž získá uznávaný společenský status a odpovědnost za dítě. Klíčová je proto kompetence ZASTAT RODIČE. Mladá matka či otec se stanou autoritou, která se STARÁ, zajišťuje dobré zázemí: „*Já mám osm dětí, já jsem si je vychovala sama, mně je nevychovala ani maminka, ani tatínek, ani manžel*“ (Růžena, matka, červenec 2009). Rodič zejména v situaci sociálního vyloučení, který čelí mnoha existenčním problémům, chce mít především KLID (Levínská, Bittnerová, Doubek 2017: 66). Daný model se promítá do oblasti výchovy. Proto ve vztahu k institucionálnímu vzdělání nebude rodič svého potomka nutit DODĚLAT ŠKOLU ZA KAŽDOU CENU. Uvedené schéma vyplývá z kulturního kontextu majority.

Přechod do dospělosti se ve vyloučené lokalitě liší od dominantní kultury, v níž se dítě stává dospělým, až když složí patřičné institucionální zkoušky či nastoupí do práce (Kvitkovičová, Mareš, Širůček, Lacinová 2016). Pokud se dítě z majority začne chovat dospěle příliš brzy, před dovršením institucionální socializace, tak je to vnímáno jako selhání rodiče a jeho role ve výchově, a to samotným rodičem i institucemi.

Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ, které sdílejí obyvatelé vyloučených lokalit, hodnotí majoritní odborníci v oblasti rodinné a sociální péče v pojmech nepodporující rodiny, nepodnětného prostředí, chaosu. Z hlediska členů minoritní skupiny je ponecháno na dítěti, aby si vybralo místo, které v rámci širšího společenství zaujme. Je na něm, DO KOHO DOROSTE (srov. Hübschmannová 2002: 117). Skrz NÁPODOBU přijme pozici rodiče či člena společenství, který může být

nápomocen ostatním: předák v kontaktu s potenciálními zaměstnavateli, ten, kdo vyřizuje úřední dopisy, stará se o děti ostatních apod. Jedná se o proces nenásilného budování respektu, to, co laická majorita ráda nazývá přirozenou autoritou. Toho je dosahováno tak, že se dítěti *a priori* věří, je mu dáвана DŮVĚRA, kterou může sice zklamat, ale i tak je ve výsledku přijímáno zpět do komunity, protože KAŽDÝ SE POČÍTÁ.

Schéma: Pečovat o dítě znamená, že JEHO PŘÁNÍ MAJÍ BÝT NAPLNĚNA. KAŽDÝ SE POČÍTÁ A KAŽDÝ MÁ ÚCTU. DÍTĚ URČUJE, DO KOHO DOROSTE. Prostředky výchovy: NÁPODOBA, DŮVĚRA. Cíl: ZASTAT RODIČE, resp. STÁT SE RODIČEM.

Dívka z výše uvedeného příběhu byla vychována ve vyloučené lokalitě. Přiznávala se jí ÚCTA a věřili jí (DŮVĚRA), že dospěje v člověka, jakým chce být. Být dospělou spočívá v přijetí role rodiče, prostřednictvím výchovného schématu ZASTAT RODIČE. Vztít na sebe roli pečovatele v momentě, kdy bylo potřeba rodiče ve vztahu k mladším sourozencům zastat, odpovídalo schématům, v jejichž rámci byla dívka socializována. Navíc, jako nejstarší ze sourozenců věděla, že v případě absence rodičů má za mladší bratry a sestry odpovědnost jen ona sama.

4.2 Rodina a škola

V našich textech (např. Bittnerová, Doubek, Levínská 2011a) pracujeme s tezí, že mezi školou a rodinou je výrazná DISKONTINUITA. Lidé ve vyloučené lokalitě sdílejí schéma, že ŠKOLA JE POUZE PRO DĚTI, rodiče se od školy distancují se slovy: „*Za nás to bylo jinak*“. Škola podle nich představuje v životě člověka uzavřenou etapu, ke které se spíše nevztahuje. Proto ani dětem o škole nevyprávějí a škola se nestává součástí jejich diskurzu jako místo ROZVOJE. Mateřství a péče o rodinu činí studium nepřipadným – člověk, který má rodinu, nemůže studovat. Byť se samozřejmě během výzkumu objevily výjimky, např. matky, které si dodělávaly základní školu, nebo otec rodiny, který maturoval.

Škola patří k vnějšímu prostředí, které je nepřátelské a nedůvěryhodné, je místem, kde se člověk musí STARAT SÁM O SEBE, NEDAT SE. Jedinec ve škole ztrácí ÚCTU a je zde stigmatizován, stává se CIKÁNEM. Na základní škole je nejhorší to, „*že je povinná*“, není z ní úniku (Levínská 2013b). Obvykle rodiče i děti na vzdělávání rezignují, děti se nepokoušejí zdolat náročnější překážky, např. reparát z jazyků na střední škole, a rodiče je nepodporí, tudíž ze vzdělávacího systému vypadávají při prvním selhání (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011a, b). Škola není místem ROZVOJE i proto, že většinou Romům negarantuje zaměstnání. Mnozí rodiče ze stejného důvodu neproblematizovali přeražení do praktické školy. Preferovali děti CHRÁNIT před vnějším světem, protože akademické vědění tak jako tak nelze v jejich světě zúročit.

Ve sledovaných lokalitách jsme našli několik rodičovských strategií – modelů, které pomáhaly překlenout ZTRÁTU ÚCTY, kterou romské děti a rodiče při

kontaktu s majoritou zažívají. Vedly je matky, které lze pokládat v řadě ohledů za úspěšně zapojené do majority, které ve svých každodenních praxích překračují hranice vyloučené lokality. Z jejich pohledu je za prvé nutné důsledně KONTROLOVAT ŠKOLU, aby nepolevila v akceptaci dítěte jako žáka. Jakmile se dítěti zhoršují známky, zjistit proč, kontrolovat možná nedorozumění mezi učitelem a žákem, protože jinak škola velmi rychle spojuje selhávání dítěte s romskou etnicitou, přestává ho podporovat jako žáka a začne s ním zacházet jako s HLOUPÝM CIKÁNEM (Doubek 2011; Vorlíček 2017). Za druhé během spolupráce se školou dokázat USTÁT SI SVOJE, nebát se žádat o výjimky, to znamená individuální konzultace s učitelem místo účasti na hromadných schůzkách, za třetí zvládnout omluvit dítě, aniž by došlo k AFEKTU mezi rodičem a učitelem.¹¹ Za čtvrté, pokud dochází k vyhoceným situacím, tak je dokázat převést na VTIP, prostřednictvím něhož lze VYSTOUPIT Z AFEKTU (Levínská 2013).

Schéma: ŠKOLA ZNAMENÁ ZTRÁTU ÚCTY, ŠKOLA NEPŘINÁŠÍ ROZVOJ PRO ŽIVOT V DOSPĚLOSTI, ŠKOLU JE NUTNÉ PŘEŽÍT. ŠKOLA JE V RÁMCI MEZIGENERAČNÍ TRANSMISE DISKONTINUITNÍ. CHCI-LI VE ŠKOLE USPĚT, JE POTŘEBA ŠKOLU KONTROLOVAT, STÁT SI NA SVÉM, VYSTOUPIT Z AFEKTU A PŘEVÉST AFEKT NA VTIP.

Dívka z našeho příběhu tedy nechápala odchod ze školy jako ztrátu příležitosti pro rozvoj. Dokonce byla ráda, že do školy nadále chodit nebude, protože přestane být vystavována ZTRÁTĚ ÚCTY. Naopak péče o domácnost a sourozence zvyšovala její sociální status. Dívka nejen že školu považovala za zbytnou, ale zároveň nedisponovala strategiemi, jak si vyjednat svůj status žáka. Odejít ze školy byl logický důsledek okolností.

4.3 Rodina a úřad

Zatímco běžná rodina je vystavena pouze hypotetické kontrole ze strany státu, lidé ve vyloučených lokalitách s ní počítají. Vědí, že do jejich rodin chodí „sociálka“. Úkolem OSPOD je dohled a v případě, že rodiny neposkytují adekvátní OCHRANU dítěte, usiluje o odebrání dětí do náhradní péče. Rodiči je vnímán jako represivní orgán. Rodič usiluje o to, aby se vyvázal z DOHLEDU, nebo aby na něj DOHLED vůbec nedopadl. Jedině tak bude mít svůj KLID a ÚCTU.

11 „Udělala 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 broznej, brozně ... – ne agresivní, ale něco podobnýho 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 děckama, a ona že ne, že to byl prostě Marek, Marek jí prostě říkal: ‚Nebyl jsem to já,‘ a mně to brozně vytočilo: ‚Takže vy jste zasedlá na cigánský dítě, tedkon chcete vysloveně jeho, sundejte si brýle!‘ – pleskla jsem jí, vzala jsem kluka a vodošla jsem. Ale já si myslím, že to prostě ta učitelka asi přijmula, 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, přes 25 let, matka, 2009)

„Mám přikázaný soudní dohled. Chodí sem z OSPOD na kontroly. Já vím, že musím mít pro děti navařeno. Kdybych neměla, děti mi vezmou. Přijde a dívá se do hrnců... Prostě jsem ji pozvala na kafe a zeptala jsem se, co mám dělat, aby mi děti nechali. Ona mi všechno vysvětlila a já to dělám...“ (Rozita, přes 30 let, matka, terénní pozn. 2012)

Příchod úředníků z OSPOD rodinu aktivizuje ve smyslu úklidu a zahlazování rozličných znaků, které jsou známy jako „sociálkou“ kontrolované. KAMUFLÁŽ se týká zejména redukce bot a zubních kartáčků v koupelně, aby nevzniklo podezření, že v bytě žije příliš mnoho lidí. Součástí KAMUFLÁŽE je i vyprané prádlo a dostatek jídla. Informátorka, která zažila sociální kontroly v minulém politickém režimu, říkala, *„že její matka vždy tak krásně nastlala slavníky, na nichž spali, do komínku, pak je přehodila dekou, že to vypadalo opravdu jako postel, a proto ta sociální pracovnice byla u nich vždycky spokojená“* (Jolka, přes 50 let, teta Alice a babička, terénní pozn. 2012).

Schéma: KLID BUDE, KDYŽ BUDE SOCIÁLKA SPOKOJENÁ. SOCIÁLKA JE SPOKOJENÁ, KDYŽ JE NAVAŘENO A UKLIZENO. STAČÍ ZVLÁDÁNÍ KAMUFLOVAT.

Ve vztahu k úvodnímu příběhu dívky, která přijala roli pečovatelky o mladší sourozence, je zřejmé, že se dívka nepodařilo uniknout DOHLEDU. Nezvládala KAMUFLÁŽ ve vztahu ke škole. Přišla o KLID a situace její a její rodiny se začala řešit na úřadu.

4.4 Mimoběžky šťastného dětství: (rodina), škola a úřad

Z analýzy dat vyplývá, že rodina v sociálním vyloučení NEMÁ DŮVĚRU VE VNĚJŠÍ SVĚT a snaží se dítě před ním maximálně CHRÁNIT. Státní instituce nejsou našimi informátory vnímány jako podpůrné, ale jako represivní nástroje. Z toho důvodu pro ně státní výchovné strategie založené na disciplinaci těla (Foucault 2000)¹² postrádají morální rozměr, nejsou chápány jako kultivační ve smyslu transmise kultury a výchovy ke společně uznávané společenské normě a k zajištění ŠTÁSTNÉHO DĚTSTVÍ.¹³ Spokojené dětství dle nich spočívá na jiných základech.

12 Jak již bylo výše v textu zmíněno, v (moderní) disciplinaci těla jde o synchronicitu těl v konkrétním prostoru, čímž vzniká nový organismus. „Vzdělávání, školní docházka, je druh disciplíny. Vyžaduje specifické místo, klauzuru; rozčlenění místa (každé individuum má své místo a každé místo své individuum); funkční umístění (užitečnost prostoru); jednotu postavení (Foucault 2000: 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 (Foucault 2000: 214–215)“ (Levínská 2011: 222). Z toho vyplývá i povinnost školní docházky a sankce kvůli nepřítomnosti.

13 Zde je možné zmínit alternativní školy, které vstupují do hry, protože stávající disciplinační systém českého školství nevyhovuje ani některým typům dětí a rodičů z majority. Díky tomu, že disponují kulturním a ekonomickým kapitálem, si dokážou prosadit alternativu na poli soukromého vzdělávání. Výuková alternativa může spočívat v jiných metodách výuky, tj. v odlišné disciplinaci těla nebo i v odlišných obsazích výuky. Objevuje se otázka, jaké kulturní a subkulturní inspirace a modely by měl vzdělávací systém v demokratické společnosti absorbovat, aby byly naplňovány potřeby dětí – šťastné dětství – a zároveň byla obecně udržována přijatelná společenská smlouva, na jejímž základě moderní společnost funguje.

Naopak učitelé a úředníci (představitelé školy a úřadu), přijímají morální závazek plynoucí ze schématu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Obě pozice deklarují společný cíl pečovat a vychovávat dítě, CHRÁNIT ho a ROZVÍJET, a přesto nejsou ve shodě, jak ukazuje úvodní příběh. Důvodem konfliktu mezi učitelkami a úředníky nejsou, tak jak je to vzhledem k rodinám v sociálním vyloučení, odlišná schémata, ale odlišné akcenty, které v rámci kulturního modelu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ konkrétní strana prosazuje. Schémata odrážejí nejen profesní východiska, náplň práce, ale také reálné zkušenosti v oblasti péče a výchovy dětí. Není vyloučené ani to, že určitou roli hraje gender. V našem výzkumu jsme hovořili jen s učitelkami a jen s úředníky – muži. Vzorek informátorů nesouvisel s designem výzkumu, ale s faktem, že na daných pozicích v regionu pracují buď především ženy (učitelky), nebo především muži (úředníci).

Při analýze perspektiv učitelek a úředníků se pro diferenciaci kulturního modelu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ ukázalo šest rovin, které jsou významné. Učitelky a úředníci se neshodují na tom 1) za koho jsou zodpovědní, 2) jak pravidelně mají intervenovat při zajištění OCHRANY a ROZVOJE dítěte, 3) v jakém časovém horizontu PĚČI a ROZVOJ zvažovat, 4) k jaké normě se vztahovat, 5) kde hledat zdroje mobilizace a 6) jak uvažovat o NEVINNOSTI dítěte ve vyloučení.

4.5 Učitelky

Učitelky jsou zodpovědné především za ROZVOJ žáků. V jejich pojetí je třeba intervenovat do života všech žáků bez rozdílu. Schéma ROVNOSTI, resp. rovného přístupu je jednou z manter učitelské profese. ROVNOST asociují především s představou stejného zacházení se všemi svěřenými žáky a s očekáváním stejných výkonů. Rozvoj dítěte musí být systematický, pravidelný, KONTINUÁLNÍ a vklad do dětí se zúročí. *„Vše je v pravidelnosti, v péči věnovat se. [...] tak to je, ta investice, pokud tam není postižení, tak se to vrací“* (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013). Učitelky přemýšlejí o dětech v horizontu minulosti a budoucnosti. Vědí, z jakého prostředí jejich žáci pocházejí a uvědomují si jejich limity, které chtějí odbourat. S minulostí se pojí očekávání budoucnosti, přičemž ona budoucnost je cílem jejich působení. Učitelky vidí dítě již jako dospělého, který se uplatní ve společnosti.

Učitelky se většinou cítí být garanty transmise HODNOT A NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY (srov. Preissová Krejčí, Cichá, Máčalová 2016), tedy hodnot, na nichž jsou založeny principy moderní společnosti. HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY jsou měřítkem, s nímž se vše porovnává. Vše ostatní je pro učitele odchylkou, která je sledována a napravována. V kontextu školy se pak HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY transformují do školních norem, které musejí být naplňovány, byť učitelky deklarují jistou míru benevolence s ohledem na NEVINNOST dítěte. Hranici si ale každý vyjednáva individuálně: *„To jdete po té chodbě a říkáte si, vždyť není normální, to dítě sotva vlezlo do toho baráku a už na něj [učitel] řve, jako tak nemá bačkory.“*

Do prčič, ježišikriste! Oni zase tvrdí, ta druhá strana [kolegové z opoziční skupiny, skeptičtí vůči Romům], dneska nebude mít bačkory, zítra nebude mít ten penál,“ (učitelka, přes 50 let, červenec 2013). Vyžadováním stejných povinností je vyvíjen tlak k NORMALITĚ.

Schéma: ZAJISTIT VŠEM DĚTEM ROVNÉ PODMÍNKY ROZVOJE. ROZVÍJET DÍTĚ JE TŘEBA KONTINUÁLNĚ, PROTOŽE CO SE V MINULOSTI USTANOVÍ, TO SE V BUDOUCNOSTI ZÚROČÍ. CÍLEM JE SOCIALIZACE DO HODNOT A NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY. NEVINNOST DĚTSTVÍ ZÁROVEŇ OTEVÍRÁ CESTU K JISTÉ INDIVIDUÁLNĚ POLOŽENÉ MÍŘE BENEVOLENCE.

S ohledem na náš úvodní příběh je tedy pochopitelné, proč učitelky v místní škole nejen záhy identifikovaly nepřítomnost žákyně a nahlásily ji na sociální komisi, ale proč také tlačily, aby se do školy vrátila a nezkazila si budoucnost. Skutečnost, že pro tento postoj mají pedagogové oporu v legislativě, nutně schéma posiluje a ovlivňuje jednání školy.

4.5.1 Učitelky a rodina

Nedochází-li k ROZVOJI dítěte, je vinna rodina. Schéma NEVINNOST dítěte zbavuje dítě v prvním kroku zodpovědnosti za vlastní rozvoj. Učitelky vědí, že tam, kde nejsou naplňovány HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY, čelí dítě bariérám v přístupu ke vzdělání. „*[Jožko] skoro sem nechodil, spal s dědečkem v posteli, musel by děda vstávat, tak ho nechali vyspat. Poznám to na očích, má takové bystré oči, výsledky jsou špatné, nemá pravidelnou péči a nerozvíjí se*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013).

Proto učitelky obracejí svoji pozornost k disciplinaci rodiny. Snaží se ji přiblížit normám školy, resp. zprostředkovat jí HODNOTY A NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY. Proto učitelky mluví o tom, že nejdůležitější je navázat spolupráci s rodinou. Nejedná se o rovné partnerství, ale o paternalistický vztah. Cíl učitelek je VYCHOVAT SI RODIČE a předpokládají, že skrze jejich disciplinaci posilují rozvoj dítěte. „*Já nevím, kolik jsem napsala podnětů na výchovnou komisi, málo, já říkám, ono většinou poprvé [udělají chybu a pak] si to už ohlírají, a opravdu se to naučili tak, že opravdu přišli v den nemoci, nebo jednodenní absence, tak přišli a – ,dneska mu bylo špatně, dneska zvracel, měl nějaké střevní problémy’ – a přijdou a hlídají si to*“ (učitelka na praktické škole, přes 50 let, červenec 2014).

Učitelky chápou oznámení problémové situace úředníkům OSPOD jako krajní řešení, které používají jako výchovný nástroj. Prostřednictvím hrozby udání na OSPOD mobilizují rodiče. OSPOD představuje strašáka, který rodinu může zbavit jejího KLIDU. „*Když proběhne výchovná komise a to, tak pak se to nahlásí na tu sociálku, že dostali i nějakou pokutu, my taky nechceme, aby to došlo takhle daleko, ale aby se naučili*“ (učitelka na praktické škole, přes 50 let, červenec 2014). Učitelky zároveň přiznávají, že se jedná o dlouhodobé působení a zúročuje se, když se

systematicky vyjednávají podmínky, které škola očekává: „*Snažíme se dělat, co jde. Většinou to vydržely matky, které sem právě chodily [jako žákyňe], tak jsou takové zodpovědné. Ty cizí, co nám neprošly školou, tak ty chrápou*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013).

Jaké schéma se aktivuje, když rodinu nelze mobilizovat? Učitelky se ani v tomto případě nevzdávaly svého primárního úkolu ROZVÍJET. Svoji pozornost přesouvají na samotné dítě a na něj kladou odpovědnost za ROZVÍJENÍ SE. Právě potenciál dětí je dle učitelek cestou, jak uniknout z problematického zázemí rodiny. Jedná se o jedinou možnost, jak lze docílit ROZVOJE. Myslí si, že děti jsou samy zodpovědné za svoji budoucnost: „*Děti se musí rozvíjet, aby měly tu kapacitu nějakou, ony si to přehodnotí, ať se rozhodnou, jestli zůstanou v tom bahně*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013). Dokonce vyjadřovaly přesvědčení, že by děti ze sociálně vyloučeného prostředí měly být zodpovědnější než rodiče: „*Řekla jsem Davidovi, že to má neomluvené, měl na tom trvat, že nepojedou. Měl říct mámě: ‚Chci jít do školy,‘ když jeho máma nemá rozum*“ (ředitelka praktické školy, kolem 60 let, červen 2013). Je-li rodina nezodpovědná, musí zodpovědnost převzít dítě. Tak nevinné dítě ztrácí nejen svou NEVINNOST, s níž je kromě ROZVOJE spojeno schéma CHRÁNIT, ale navíc se stává viníkem, který si nakonec žádný rozvoj a ochranu nezaslouží. Učitelky nad ním lámou hůl. Jejich uvažování se zde vzpírá výše uvedené Montesquieuově (2010) tezi, že výchova nemůže být úspěšná, když se pro ni nezískají i otcové.

Schéma: V prvním plánu platí, že DÍTĚ JE NEVINNÉ, ZA VŠE MŮŽE RODINA. LZE SI ALE RODINU VYCHOVAT A PAK JE SPOLUPRÁCE DOBRÁ. NÁSTROJEM JE STRACH Z OSPOD. V druhém plánu, KDYŽ NELZE MOBILIZOVAT RODINU, DÍTĚ SE KE SVÉ RODINĚ MUSÍ POSTAVIT ZÁDY. DÍTĚ ZTRÁCÍ SVOJI NEVINNOST A STÁVÁ SE ZODPOVĚDNÝM ZA SVŮJ ROZVOJ SAMO. KDYŽ NEVYUŽÍJE SVŮJ POTENCIÁL, JE PRO SPOLEČNOST ZTRACENO.

V našem příběhu si tedy učitelky přály, aby dívka myslela především na svou budoucnost. Přišlo jim nepřipadné vystavit ji roli pečovatelky za situace nedokončeného základního vzdělání. Začít se starat o sourozence viděly jako situaci, kdy je dívka svojí nezodpovědnou rodinou ohrožena. Měla by danou situaci nahlédnout a stát se zodpovědnou, když její rodiče nejsou.

4.5.2 Učitelky a úředníci

Jak již bylo výše řečeno, učitelky se při vyjednávání s rodiči zaštiťují poukazem na OSPOD, resp. sociálku. Nejedná se jen o verbální pohružku. Učitelky reálně žádají úřad o pomoc a podporu při naplňování ROZVOJE DĚTÍ. Reflektují, že ke spolupráci dochází. „*Je pravda, že teda vždycky, když jeli do terénu, tak mi volali, jestli mám nějakou konkrétní rodinu, kam by oni měli opravdu zajet, aspoň v tom se to opravdu zlepšilo*“ (učitelka, členka preventivní komise, kolem 50 let, červenec 2013).

Učitelky by si představovaly podporu od OSPOD razantnější: „*Potýkali jsme se ve škole s obrovským záškoláctvím, že jo, prostě jsme v tom tak litali, samozřejmě s OSPOD spolupráce, to si asi dovedete představit, ti řeší úplně jiné problémy, to, jestli chodí do školy, je možná na třetím nebo na čtvrtém místě, což je podle mě chyba*“ (učitelka, členka preventivní komise, kolem 50 let, červenec 2013).

Učitelky si myslí, že znají situaci lépe než úředníci, protože ony mají možnost provádět pravidelné monitorování situace a tím dítě CHRÁNIT. Vnímají se jako více zodpovědné a informovanější. Prezentují se jako EXPERTKY na dětství (nejen vzhledem k vyloučené lokalitě). Současně se domnívají, že pro OSPOD nejsou partneři, že je úředníci NEBEROU VÁŽNĚ.

„To k ničemu není. To je mi úplně jedno, co s tím OSPOD udělá, ale já nemám zpětnou vazbu, já se z OSPOD ani nedozvím, jestli v té rodině byli, nebyli, co se tam událo, oni hrajou všichni, že jsou to tajné informace, ale to, že táta nemá práci, se od toho Cikánečka dozvím dávno před nimi, to vím jako první, v podstatě v té škole se dozvíte všechno, když to umíte, tak vám řeknou, jestli je někdo tříská nebo netříská, chraň bůh.“ (výchovná poradkyně, kolem 50 let, červen 2014)

Za svůj názor se učitelky nejen dokáží postavit, ale jejich schémata (EXPERT a zodpovědný za ROZVOJ) je dokonce někdy ujistí, že mohou samostatně intervenovat do záležitostí rodiny.

„Jo, občas jsme na sebe i řvali s panem S. [úředník OSPOD]. Protože on nechtěl pochopit, proč jsme to udělali tímto způsobem, takže já po telefonu jsem se mu snažila vysvětlit, že tento způsob se nám v danou dobu zdál nejvhodnější a možná krutější, ale jinak to nejde, protože už jsme tam byli šestkrát.“ (učitelka, členka preventivní komise, kolem 50 let, červenec 2013)

Schéma: UČITELKY SE OSPOD ZAŠTIŤUJÍ. OČEKÁVÁJÍ OD OSPOD SOUČINNOST, ALE TĚ SE JIM NEDOSTÁVÁ V MÍŘE, KTEROU OČEKÁVÁJÍ. ONY JSOU EXPERTKY NA ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ. MUSÍ ŘEŠIT PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY, KDYŽ JE OBTÍŽNÉ NAPLŇOVAT ÚKOL ROZVÍJET A CHRÁNIT DĚTI. NIKDO JE NEBERE VÁŽNĚ.

Schéma učitelek se odráží i v příběhu dívky, která přestala vzhledem k náročné životní situaci chodit do školy. Byly to právě učitelky, které iniciovaly otevření problému a řešení její situace. Avšak současně zažívají pocit, že jsou přehlíženy a obcházeny. Z hlediska výše uvedených sdílených pedagogických schémat nemohou ze svých pozic ustoupit.

4.6 Úředníci

Úředníci jsou posledním aktérem našeho příběhu, aktérem nejvíce spojeným se státem a jeho dohledem a mocí. Úředníci OSPOD či sociální komise jsou zodpovědní za péči o dítě, za schéma CHRÁNIT DÍTĚ. Z povahy svého úřadu však

nevykonávají (na rozdíl od učitelek) permanentní dohled, ale jejich úloha je řešit PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY. Proto reagují na informace, které jsou jim adresovány, popřípadě mají vytipované rodiny, které sledují, aby mohli pomoci situaci řešit: „*Tak do té rodiny vstupujeme, jak jsem řekl, někdy jsou signály, sousedi řeknou, napíší anonym, škola se ozve, nebo to zjistíme z vlastní činnosti terénní práce, protože se pohybujeme v terénu*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014).

Protože úředníci řeší PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY, resp. krizové situace v rodině, nepřemýšlejí o dítěti v perspektivě budoucnosti (jak to činí učitelky). Je pro ně důležitá AKTUÁLNÍ SITUACE. Úředníky zajímají životní podmínky v rodině. Vše stojí na permanentním vyhodnocování informací, kdy úředníky mobilizuje, že:

„To tam není ideální, počínaje tím, že dítě nechodí do školy, přes to, že nemají co jíst, až po to, že nemají střechu nad hlavou, že to tam je příšerné, co se týče vlastních životních podmínek. Tak potom do té rodiny vstupujeme.“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014)

V pojetí úředníků má dítě opakované šance. KONTINUITA je až tak nesvazuje. Je potřeba pro dítě hledat či vytvořit takové podmínky, aby začalo prospívat. „*Když nebude dítě fungovat v této škole, tak to vyzkouší v jiné, jestli se to zlepší*“ (vedoucí OSPOD, přes 40 let, červenec 2014). Úředníci primárně nevystavují dítě hanbě, nekritizují ho, aby ho motivovali k rozvoji a výkonu. Naopak jej vyvíňují z přestupků, které dělá. Jeho NEVINNOST je pro úředníky důvodem, proč ho opakovaně podpořit, i když intervence selhávají. Důvodem je ovšem především to, že dítě není podle nich zodpovědné za svou situaci, ale je obětí nedostatečné rodičovské péče.

Schéma: POVINNOST ÚŘEDNÍKŮ JE CHRÁNIT DÍTĚ. ZAJÍMÁ JE AKTUÁLNÍ SITUACE ŽIVOTNÍCH PODMÍNEK, V NICHŽ DÍTĚ ŽIJE, ABY MOHLI VYŘEŠIT PROBLÉMOVÝ PŘÍPAD. DÍTĚ JE NEVINNÉ, VINNI JSOU RODIČE. VĚŘÍ DÍTĚTI, ŽE MÁ POTENCIÁL, PRO KTERÝ JE TŘEBA VYTVOŘIT PODMÍNKY.

Ze schématu vyplývá, že úředníci mohli začít řešit situaci uvedenou v našem příběhu až v okamžiku, kdy se o ní dozvěděli. Zaměřili se především na aktuální stav rodiny a na možnosti její podpory. V podstatě je nezajímala budoucnost dívky, která na sebe vzala roli pečovatele. Naopak o ní hovořili jako o hrdince, která při svém mládí poskytne péči sourozencům.

4.6.1 Úředníci a rodina

Je zřejmé, že pro úředníky je objektem intervence rodina a dítě chápou jako její součást. Odebrání dítěte z rodiny pokládají za krajní řešení. „*Z praxe vám můžu říct, že to, že bychom někomu brali děti, je to až to poslední,*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). Pojetí úředníků se blíží postoji Langmeiera a Matějčka (2011), kteří ve své době podporovali schéma NECHAT DÍTĚ V RODINĚ.

Zároveň si úředníci uvědomují, že rodiny, které jsou identifikovány jako PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY, se velmi zřetelně vzdalují normě, kterou oni sami mají např. ve vztahu ke své rodině (NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY). „V té rodině, smrad, špína, dřež přetýkal, takže někdy vařili, neřešili to, jídlo tam teda bylo, lednice nacpaná, vytékala, smrdělo to tím, s prominutím, zvířata, pochcané lino, tamhle byly bobky, kočky, mezitím lítalo dítě, 2–3 roky, a já mám přesně staré dítě a představit si dceru, že bych tam dal,“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). Nicméně krédo, že je lepší NECHAT DÍTĚ V RODINĚ, posílilo jejich KULTURNĚ-RELATIVISTICKÝ POSTOJ. Úředníci hodnotí rodiny podle kontextu jejich možností, podle jejich vlastních standardů, v podstatě jako ALTERNATIVU české reality:

„Byl jsem zděšený, první šetření v terénu, bylo mi strašně špatně a nemohl jsem to rozdýchat, postupně se to stáblo do toho, kam jsem se dostal dneska. A neporovnávat, najít ten standard, který oni mají, a jestli ten standard splňuje ty základní věci, který má splňovat. Musel jsem to pochopit, kdybych to nepochopil, tak bych každé to dítě odebíral.“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014)

Nejsou však se situací PROBLÉMOVÝCH PŘÍPADŮ zcela smíření, vadí jim, že standardy rodin, v nichž probíhá intervence, se vymykají NORMÁM STŘEDNÍ TŘÍDY. Cestu, podobně jako učitelky, vidí ve schématu VYCHOVAT SI RODIČE. „Protože kolikrát tady narážíme na to, že děti se snažíme nějakým způsobem formovat, kolikrát si říkáme, že bychom potřebovali začít u těch rodičů, protože ti jsou jim nejbliž. A když nemáte naformátované rodiče, který nepředávají to, co by měli předat, tak nechci říct, že je to zbytečná práce, ale práce na strašně dlouho, a hlavně s žádnou podporou“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014).

Schéma: PROTOŽE JE PRO DÍTĚ NEJLEPŠÍ ZŮSTAT V RODINĚ, NELZE STRIKTNĚ OD PROBLÉMOVÝCH PŘÍPADŮ VYŽADOVAT NORMY STŘEDNÍ TŘÍDY, NAOPAK JE ZDE NA MÍSTĚ KULTURNĚ-RELATIVISTICKÝ POHLED, TEDY ZOHLEDNIT MOŽNOSTI PROBLÉMOVÉ RODINY A PŘIZNAT JÍ JEJÍ ALTERNATIVNOST. PŘESTO NELZE REZIGNOVAT NA TLAK SMĚREM K NORMÁM STŘEDNÍ TŘÍDY A VYCHOVÁVAT SI RODIČE.

Ve vztahu k našemu případu je tedy srozumitelné, proč úředníci volili jako nejlepší řešení, podpořit 16letou dívku v roli pečovatelky o mladší sourozence. Viděli ji jako součást rodiny, nikoliv jako individualitu. A navzdory schématu, že mají dítě CHRÁNIT, protože je NEVINNÉ, ji vystavili předčasnému rodičovství, protože vědí, že v kontextu jejího sociokulturního zázemí je přijetí role matky v jejím věku možné.

4.6.2 Úředníci a učitelky

Úředníci, stejně jako učitelky, hovoří o významu vzájemné spolupráce OSPOD – škola. „Nemáme s nimi špatnou spolupráci“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). Nicméně uvažují o limitech, či nedorozuměních, s nimiž se potýkají.

Úředníci identifikují, že učitelky PROBLÉMOVÝM PŘÍPADŮM rozumějí jinak. Odlišné pochopení problémů vyžaduje vyjednávání s učitelkami, aby byly ustanoveny hranice vzájemných očekávání: „*Ale museli jsme si vyříkat určité mantinely, když oni nám napíší do zprávy ze školy, že dítě nenosí pomůcky, že nemá zaplacené obědy atd., tak jsme řekli, že pomůcky jim řešit nebudeme, ale obědy už nás třeba zajímají, pro nás je podstatné, že to dítě dostane najíst*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014).

Zatímco se úředník řídí schématem CHRÁNIT, učitelky jednoznačně definuje akcent schématu ROZVÍJET. S ohledem na AKTUÁLNÍ SITUACI, v níž se rodiny ocitají, není z pohledu úředníků schéma ROZVÍJET podstatné. Konsekvencí střetu schémat je artikulování potřeby VYCHOVÁVAT UČITELKY: „*Musíte kouknout na ty rodiče, co oni jim mohou dát, kouknete na to prostředí, ve kterém vyrůstají, tak už i ty školy jsme naučili koukat trochu jinak na tyhle lokality a tyhle lidi, že po nich nemůžou 100% chtít, že budou mít každý den všechny pomůcky, že budou mít každý den podepsaný úkol, že je to práce na delší dobu a musí s nimi mít větší trpělivost,*“ (úředník OSPOD, kolem 40 let, červenec 2014). VYCHOVÁVAT UČITELKY vyplývá z přesvědčení úředníků o vlastní schopnosti nadhledu, jisté dávky tolerance a schopnosti se na PROBLÉMOVÉ PŘÍPADY/RODINY dívat, aniž by lpěli na NORMÁCH STŘEDNÍ TŘÍDY. Není vyloučené, že do tohoto postoje se promítají i generové role. V každém případě úředníci si jsou jisti autonomní pozicí OSPOD a deklarují vlastní převahu.

Schéma: ÚŘEDNÍCI SE SNAŽÍ VYCHOVÁVAT UČITELKY, ABY OSLABILI JEJICH LPĚNÍ NA NORMÁCH STŘEDNÍ TŘÍDY A DOKÁZALI PŘISTOUPIT K SITUACI LIDÍ VE VYLOUČENÍ JAKO K ALTERNATIVĚ. ROZVÍJET NENÍ PRO ÚŘEDNÍKY PODSTATNÉ, KDYŽ NENÍ VYŘEŠENO ZÁZEMÍ DÍTĚTE – CHRÁNIT. ÚŘAD JE AUTONOMNÍ A MÁ VĚTŠÍ MOC.

Proto se i úředníci v našem příběhu snažili učitelky přesvědčit o tom, že je podstatné upřednostnit zabezpečení rodiny před pravidelnou docházkou do školy. Úředníci ale chtěli ještě více, devalvovali rozvoj na pouhý diplom, s čímž učitelky nemohly souhlasit. S ohledem na představu vlastní dominance se úředníci nezdráhali učitelkám navrhnout strategii, která obchází školní docházku. Šli tak daleko, že jednání dívky ocenili jako rozumnější, než to, co chtěla škola: „*Mohli jsme být rádi, že to v podstatě takhle fungovalo a že ta sestra to jakoby takhle jako zastoupila, tu matku [i když jí ve škole chtějí nechat propadnout], za nás má jedničku s hvězdičkou*“ (vedoucí výchovné komise při MÚ, přes 30 let, červenec 2014).

5 Závěr – dilema kulturního modelu šťastného dětství

Moderní doba vytvořila kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ, aby posílila socializační tlak na členy společnosti. Skrze schémata CHRÁNIT (péče) a ROZVÍJET (výchova a vzdělání) je definováno dítě jako NEVINNÉ, zranitelné a určené

k formování. Skrze uvedená schémata je vytvářen tlak na jedince, aby přijal odpovědnost za sebe i společnost. Schéma ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ vstupuje do veřejných politik (práva dítěte), definuje instituce moderního státu, kterým je delegován dohled nad primární (OSPOD) a sekundární (škola) socializací. Měl by být i ethos rodiny.

Rodiny v sociálním vyloučení nesdílejí modernizační kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. V pohledu na dítě kladou na první místo metaforu DÍTĚ VÍ, CO CHCE. Pečovat proto znamená POSKYTNOUT MU TO, CO ŽÁDÁ, protože do někoho rozhodně DOROSTE. Schéma NEVINNOSTI zde není klíčové, což ovšem příkře naráží na schémata moderní společnosti. ŠŤASTNÉ DĚTSTVÍ pak znamená především MÍT KLID na to, aby člověk mohl DORŮST. Schéma MÍT KLID je úzce vázáno na rodiče, skrze zmíněné schéma se ukazuje pevná vazba mezi rodinou a dítětem a důraz na jeho socializaci dovnitř rodiny, resp. lokality v sociálním vyloučení. Schéma MÍT KLID s sebou přináší touhu být mimo dohled a disciplinaci státu.

Členové obou klíčových institucí dohledu a disciplinace (škola a OSPOD / sociální komise) logicky sdílejí kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Učitelky i úředníci jasně identifikují rodiny, které nenaplnují jeho obsah, a následně intervenují v rodině. Proto se shodují na schématu VYCHOVAT SI RODIČE. Uvědomují si potřebu vzájemné spolupráce i povahu vztahu, který je mocensky nerovný. Co je příčinou odlišnosti jejich přístupů k socializaci dítěte?

V prvé řadě se identifikují s různými pilíři modernistického kulturního modelu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Učitelky kladou důraz na výchovu – ROZVOJ. Úředníci a sociální pracovníci na péči a ochranu – CHRÁNIT. Učitelky trvají ve vztahu k rodinám v sociálním vyloučení na HODNOTÁCH A NORMÁCH STŘEDNÍ TŘÍDY, a naopak pro úředníky a sociální pracovníky je efektivní akceptovat ALTERNATIVU. Obě skupiny se nedokážou vzájemně podpořit v realizaci schématu ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ, protože jejich pohledy vycházejí z opačné strany.

Nesoulad se vytváří tím, že stát nenachází nástroje, jak řešit rozpor mezi apelem na ROZVOJ (výchovu a vzdělání) a na OCHRANU (péči), který v sociálně vyloučených lokalitách vzniká. Stát nedisponuje prostředky pro sanování rodin ohrožených sociálním vyloučením, nelze v nich zajistit život dle NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY. Stejně tak dosud nedokázal prosadit představu alternativního rozvoje, tedy v podstatě existenci „alternativních či různorodých modernit“ (*multiple modernities*) (Eisenstadt 2000).

Protichůdné akcenty, které nelze ve vztahu k vyloučení jednoduše prosadit či nastolit, nutí učitelky i úředníky reagovat. Modifikují kulturní model ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ. Učitelky zbavují dítě z rodiny v sociálním vyloučení NEVINNOSTI, aby se stalo ZODPOVĚDNÉ ZA SVŮJ ŽIVOT JIŽ V DĚTSTVÍ. Míni tím pochopitelně zodpovědnost za přijetí HODNOT A NOREM STŘEDNÍ TŘÍDY. Schéma VLASTNÍ ZODPOVĚDNOST ZA SVŮJ ROZVOJ konvenuje se schématem DORŮST, jenže každé je zakotvené v jiném kulturním kontextu, tudíž obsahuje jinou morálku (být individualitou

versus starat se o rodinu). Z pohledu úředníků, pokud rodiče selhávají a nedokážou děti CHRÁNIT (o ně pečovat), se stávají děti odpovědné za ZVLÁDNUTÍ ŽIVOTA v ALTERNATIVĚ vyloučení. Úředníci jsou v souladu se schématem výchovy v rodině, které posiluje představu, že dítě by mělo rodiče ZASTAT. Úředníci se tak zcela vzdávají odpovědnosti za sanaci rodiny a přesvědčení, že vzdělání je východiskem, které vede ze sociálního vyloučení.

Prostřednictvím pedagogického působení na děti se snaží učitelky prosazovat institucionální pravidla, aby děti dokázaly NAPLNIT NORMU STŘEDNÍ TŘÍDY a rodina v sociálním vyloučení byla „pozvednuta“. Paradoxně svým úsilím zbavují úcty rodiče (ponižují je), protože naplňovat normy střední třídy je v sociálním vyloučení nemožné. Schémata zastávaná učitelkami lze považovat za asimilační ideologii, byť je skryta za slovy výchovy a ROZVOJE.

Úředníci do jisté míry akceptují ALTERNATIVNÍ SVĚT vyloučené lokality, protože se intuitivně domnívají, že není v pořádku odebírat děti z rodin na základě chudoby. Nicméně vytvářejí paralelní prostor sociální pomoci, v němž je vše v pořádku, pokud proběhnou formální rituály kontroly VAŘENÍ A ÚKLIDU, resp. KAMUFLÁŽ. Lidé, kteří selhali v péči o dítě, se adaptují na kontrolu, což ale není cesta z vyloučení a rozhodně to není cesta, skrz kterou by byla nastolena DŮVĚRA mezi majoritní společností a minoritou. Výsledkem je paralelní prostor, na jehož základě lidé v sociálním vyloučení interpretují povahu majority. Konstruují obraz, který sdílí právě a jen oni.

Otázka je, zda uvedený scénář přijmeme jako konečný. Zda postupně zbavíme část světa ŠŤASTNÉHO DĚTSTVÍ a ustanovíme takový, v němž se některé DĚTI BUDOU MUSET POSTARAT SAMY O SEBE. Zda akceptace alternativ není v některých případech jen rezignací na problémy, které nedokážeme řešit. Nebo budeme uvažovat o možnostech změny ve vzdělávacím systému a pochopení kulturních specifík romských rodin, jak již navrhovali v šedesátých letech 20. století Langmeier a Matějček (2011).

Literatura

- Arendtová, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.
- Aries, P. 1962. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Alfred Knopf.
- Balvín, J. a kol. 1999. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2013. Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí. *Urban People: Lidé města*, 15 (2), 3–25.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011a. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, UK.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011b. Stigma ve škole. *Pedagogický časopis/Journal of Pedagogy*, 2 (1), 11–28.
- Doubek, D. 2011. Teoretický úvod do problematiky kulturních modelů v kontextu vyloučených lokalit a romské kultury. In: Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. (eds.). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, UK, 21–54.
- Doubek, D., Levínská, M. 2016. Příběh jednoho neuskutečněného projektu: Pokus o vícehlasou narativní rekonstrukci politického konfliktu. *Biograf*, (63–64), 3–44. Dostupné z <http://www.biograf.org/clanek.html?clanek=v6301> [cit. 2017–11–17].
- ČTK. 11. 4. 2007. Romové žádali Čunkovu demisi, Čunek mezi ně přišel, premiér ne. *Romea.cz*. Dostupné z <http://www.romea.cz/cz/zpravy/romove-zadali-cunkovu-demisi-cunek-mezi-ne-prisel-premier-ne> [cit. 2017–11–17].
- Eisenstadt, S. N. 2000. Multiple Modernities. *Daedalus*, 129 (1), 1–29. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/20027613> [cit. 2017–11–17].
- Felcmanová, A. 2018. Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6 (1), 26–46.
- Fónadová, L. 2014. *Nenechali se vyloučit: Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- Fořtová, H. 2010. CH.-L. de Montesquieu. In: de Montesquieu, CH.-L. 2010. *O duchu zákonů I*. Praha: OIKOYMENH.
- Foucault, M. 2000. *Doblížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Heider, K. G. 1988. The Rashomon Effect: When Ethnographers Disagree. *American Anthropologist*, 90 (1), 73–81. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/678455> 01/04/2009 [cit. 2009–04–01].
- Hübschmannová, M. 1999. Několik poznámek k hodnotám Romů. In: *Romové v ČR*. Praha: Socioklub, 16–66.
- Hübschmannová, M. 2002. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jakoubek, M. 2004. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: Socioklub.

- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J. 2015. „Přistupujeme k nim stejně, ale...“ Jak učitelé nakládají s mizející etnickou homogenitou v českých školách. In: Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., Souralová, A. (eds.). *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál, 35–58.
- Kaleja, M. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kostlán, F. Lánský, O., Novák, P. 2013. Iniciativa ProAlt se vyslovila k protiromským nepokojům a zaslala v této souvislosti otevřený dopis ČSSD a KSČM. *Romea.cz*. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/iniciativa-proalt-se-vyslovila-k-protiromskym-nepokojum-a-zaslala-v-teto-souvislosti-otevreny-dopis-cssd-a-kscm> [cit. 2018–07–16].
- Kouba, P. 2014. *Exodus bez Mojžíše: romská emigrace jako politický problém*. Praha: Filosofia.
- Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J., Lacinová, L. 2016. Vynořující se dospělost v doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací. In: Lacinová, L., Macek, P., Ježek, S. (eds.). *Cesty do dospělosti. Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Brno: Masarykova Univerzita, 75–92.
- Lakoff, G. 1990. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Langmeier, J., Matějček, Z. 2011 (1. vydání 1963). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Levínská, M. 2011. Kulturní modely ve vzdělávání. In: Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. (eds.). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií, UK, 215–260.
- Levínská, M. 2013a. Možnosti zvládání interkulturní komunikace. Příklad českých Romů na české škole. In: Bittnerová, D., Moravcová, M. (eds.). *Etnické komunity – Romové*. Praha: Fakulta humanitních studií, 113–132.
- Levínská, M. 2013b. „A nejhorší na tom je, že je to povinný“. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie.
- Levínská, M., Bittnerová, D., Doubek, D. 2017. *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: Fakulta humanitních studií.
- de Montesquieu, CH.-L. 2010. *O duchu zákonů I*. Praha: OIKOYMENH.
- MPSV. 2016. Úmluva o právech dítěte (Zákon 104/1991 Sb.) a další dokumenty. <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf> [cit. 2017–11–17].
- MŠMT. 2017. *Dotační program podpora sociálně znevýhodněných romských žáků SŠ a studentů VOŠ a konzervatorií*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-vos?lang=> [cit. 2017–11–17].
- Preissová Krejčí, A., Cichá, M., Máchalová, J. 2016. Redukcionalistické chápání multikulturní výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, 21 (3), 63–79.

- Samková, K. 2012. *Romská otázka. Psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr.
- Sidiropulu Janků, K. 2007. *Lepší život: migrace v česko-kanadských romských rodinách*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, katedra sociologie.
- de Singly, F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Strauss, C., Quinn, N. 2001. *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šmídová, M., Vávra, M., Čížek, T. 2017. *Inventura předsudků*. Praha: Academia
- Šotolová, E. 2013. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum
- Štech, S. 1992. Sociálně kulturní pojetí handicapu. In: Vágnerová, M., Hadj Mousová, Z., Štech, S. (eds.). *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova, 18–32.
- Štech, S. 1998. Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. In: *Cahiers du CEFRES č. 15 „Transmise kultury a škola“*. Praha: CEFRES, 103–114.
- Štech, S. 2016. Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66 (1), 73–82. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika> [cit. 2017–11–17]
- Úřad vlády České republiky [ÚV ČR]. 2017. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016*. Praha. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/> [cit. 2017–11–17]
- Vágnerová, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. 2011. Předmluva ke čtvrtému vydání. In: Langmeier, J., Matějček, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 7–11.
- Vorlíček, R. 2017. *Sociální dynamika a interetnické vztahy v prostředí základních škol*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, katedra obecné antropologie.

Mnohoproblémové romské rodiny a jejich ochrana dětí před riziky

Abstract

The article presents the partial results of the research investigation which focused on the educational effect of Romani parents in the so-called multiproblem families. The research had revealed a few important areas, for example, a way of experiencing the parental concerns, risk identification and parental child protection strategy itself. The main aim of this text is to introduce the range of concerns, risks, and protective procedures that parents elect. Among the captured parenting practices direct control in the domestic environment, the pursuit of the isolation of the children but also checking information was found to dominate. In parallel with these procedures, the parents were trying constantly to build a close relationship with their children, which they considered the surest guarantee that the child could handle all the risks.

Key words

Romani family, family system, protection strategy, risks, parental concerns, Social services – Department of social and legal protection of children, multiproblem families

¹ Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D., je odborná asistentka na Univerzitě v Hradci Králové, Katedra sociální pedagogiky. E-mail: Gabriela.hepnarova@uhk.cz

Úvod

Autorka této práce si za výchozí bod svých úvah nad tématem zvolila systémový přístup. Cílem příspěvku je poodhalit některé méně diskutované aspekty ochranných postupů užívaných v romských mnohoproblémových rodinách. Kontext mnohoproblémovosti tvoří dominantní linii. Sounáležitost rodin k romské komunitě není v článku tematizována jako aspekt umožňující explanaci zvolených rodičovských metod a postupů. Zaměření na mnohoproblémovost umožňuje zasadit problematiku ochranných postupů rodičů do kontextu životní situace oslovených romských rodin. Tyto rodiny čelí požadavkům na vyřešení mnoha problémů najednou, souběžně jsou evidovány v agendách několika sociálních služeb a v neposlední řadě jsou z pohledu intervenujících sociálních pracovníků považovány za méně spolupracující klienty.

Článek se zaměřuje na ochranné postupy rodičů. Sleduje rodičovské strategie a konkrétní postupy ochrany dětí před riziky, která se vyskytují v kontextu životní situace rodin. Paleta protektivních postupů se stává významným formujícím faktorem, který je v úzkém vztahu k výchovným postupům. Protektivní úsilí směřuje k eliminaci ohrožení a rizik, kterým je dítě vystaveno, rodiče využívají k této eliminaci ustálené postupy, které zabezpečují dosažení vytyčených cílů. Stejně jako u výchovy jde o cílevědomý, plánovitý, soustavný proces. Oproti výchově zde však postrádáme explicitně uvědomovanou snahu rodičů vyvolat změny v osobnosti vychovávaného. Charakter ochranných zásahů se orientuje na změny v prostředí a úpravu situací. Neaspiruje na změnu vnitřních osobnostních struktur dětí, byť se ochranné postupy rodičů často dostávají k hranici výchovného působení a místy ji překračují.

1 Teoretická a metodologická východiska

Výzkumné šetření, jehož výstupy tvoří těžiště předloženého textu, bylo dílčí součástí projektu disertační práce (2009–2015) zaměřující se na výchovu ve vybraných romských rodinách. Ochranné strategie rodičů byly jako samostatná oblast rodičovského působení zkoumány v roce 2012–2013. Sběr dat proběhl v přirozeném prostředí formou pozorování a hloubkových rozhovorů – ty byly zaznamenány na diktafon či průběžným záznamem. Výzkumný tým zvolil kvalitativní výzkumnou strategii, pro zajištění kvality výzkumu byly zvoleny tyto typy triangulace: triangulace výzkumníků (sběru dat se účastnilo šest tazatelů, prvotní části analytické práce tři), metodologická triangulace, kdy bylo pro sběr dat využito jak pozorování, tak i rozhovorů (Hendl 2008: 147–148). Pro zvýšení spolehlivosti/správnosti výzkumného šetření se autorka rozhodla využít procedurální postup, využita byla *zakotvená teorie*. Předložený text vychází z pojetí, které chápe zakotvenou teorii jako transakční systém a je rozpracováno

Straussem a Corbinovou (1999). Pro výzkumnou práci byly využity postupy otevřeného, axiálního i selektivního kódování.

2 Průběh výzkumného šetření, kritéria výběru rodin

Do sběru materiálu se zapojilo šest tazatelů. Dvě tazatelky působily v lokalitě na pozici terénních sociálních pracovníků, dvě tazatelky byly sociálními pracovníci. Všechny čtyři pracovníce řešily v minulosti s rodinami řadu jejich problémů a podařilo se jim navázat poměrně dobré vztahy. Sociální pracovníci pracují v komunitě pod hlavičkou organizace, která v lokalitě provozuje komunitní centrum (dále Centrum). Dalším tazatelem byl muž, zaměstnanec Centra, člen komunity, který vystupoval také v roli konzultanta výzkumu. Šestá tazatelka byla bývalá vedoucí Centra, která se v rodinách pohybuje od roku 2004, rodiny dlouhodobě zná, v průběhu výzkumu rodiny pravidelně navštěvovala v roli domácí učitelky, později terapeutky. V některých rodinách vystupovala ke konci výzkumné práce pouze jako host bez pracovní provázanosti.

Pro výzkumné šetření byla vybrána konkrétní sociálně vyloučená lokalita a její blízké okolí, ve kterém jsou rozptýleny další romské rodiny ve stejné sociální situaci jako obyvatelé uzavřené lokality.

Výzkumný tým vybral rodiny na základě předem stanovených kritérií, do výzkumu byly zařazeny pouze rodiny participující na aktivitách Centra. Cílem stanovení kritérií pro výběr rodin bylo zaměření výzkumného šetření na určitou skupinu rodin, které jsou z pohledu sociálních pracovníků chápány jako problémové či mnohoproblémové z hlediska své funkčnosti. V české odborné literatuře s pojmem problémovosti poprvé uceleně a důkladně pracoval Dunovský, který ve své práci rozdělil rodiny do čtyř typů: funkční, problémová, dysfunkční a afunkční. Problémovosti se věnuje i Zdeněk Helus, i v jeho pojetí je termín spojen s funkcí rodiny. Mezi problémové řadí rodiny s následující charakteristikou:

„Zde už nejde jenom o to, že rodina má problémy, ale že je zproblematizováno plnění jejích funkcí. Členové rodiny čelí krizi a hrozbě rozpadu, vyvíjejí úsilí dát věci do pořádku, když jejich síly nestačí, hledají pomoc, která je ale účinná jenom dočasně.“ (Helus 2007: 152)

Helusova typologie se orientuje především k vnitřním problémům rodin. Pro bližší specifikaci problémů rodin vytvořil autor podrobnější profilaci takto zatížených rodin – řadí sem rodiny: nezralé, přetížené, ambiciózní, perfekcionista, autoritářské, protekcionista, liberální, odkládající, disociované. Podobnou klasifikaci nabízí také Mlčák, který výčet rozšířil o rodiny nevlastní, rodiny v rozvodu, a také o rodiny neklinické a klinické (Mlčák 1996). V českém prostředí jsou právě rodiny neklinické spojovány s těmi romskými rodinami, které jsou sledovány jako problematické: jde o typ rodin spojující nepříznivou životní situaci s osobními charakteristikami

rodičů, které svou povahou iniciují vznik náročných situací (Mlčák 1996, Helus 2007). Koncepty problémovosti daly první impulsy k pokusům situaci rodin řešit. Při práci s rodinami však pomáhající pracovníci naráželi na řadu úskalí a problémů.

V zahraničí se proto již poměrně záhy začal diskutovat koncept mnohoproblémovosti, který se objevil začátkem padesátých let minulého století. Tento termín cílil na rodiny v péči sociálních odborů a v nejširším pojetí zahrnoval rodiny s mnoha problémy vyskytujícími se v několika oblastech života. V souvislosti s problémy rodiny je na jedné straně zmiňována schopnost rodiny problémy řešit a na druhé její závislost na sociální pomoci, především sociální péči a službách (Multi-problem Families 1960: 1–2). Mezi další dnes uváděné charakteristiky mnohoproblémových rodin patří: nízký socioekonomický status, zkušenost s diskriminací, dětství v dětském domově nebo neúplné rodině, předčasně ukončená vzdělanostní dráha, zaměstnání v nekvalifikovaných profesích nebo nezaměstnanost, neschopnost hospodařit, zadluženost, izolace, chudoba, neschopnost zvládat úkoly každodenního života, problémy v komunikaci, manželské problémy, selhání ve výchově (Textor 1990: 56). O mnohoproblémových rodinách hovoříme v těch případech, kdy je možné vysledovat nejen škálu problémů, ale také specifický způsob, jakým s nimi rodina zachází. Postoje rodiny k pomoci a k pomáhajícím institucím tedy patří mezi další sledovaná kritéria, která zde hrají roli. Při opakovaných zkušenostech s neúspěšnou intervencí mají rodiny často až hostilní vztah k sociálním pracovníkům a služby nevyužívají, nebo jsou vůči nim apatické (Gaismar 1964: 15–16; Kaplan 1986: 5; Wulczyn 2005; Tausendfreund, Knot-Dickscheit 2016: 10). Vztah rodiny s profesionálními pomáhajícími organizacemi a odborníky zrcadlí vztah k sociálnímu prostředí celkově. Rodiny nejsou schopné dosáhnout toho, co společnost považuje za úspěch. Neschopnost rodin naplnit očekávání společnosti vede k prohlubování vyčlenění rodiny ve smyslu sociálního vyloučení. Úzká spojitost mezi koncepty mnohoproblémovosti a sociálního vyloučení vede v praxi k situaci, kdy pojem mnohoproblémovost užívají především sociální pracovníci pracující v sociálně vyloučených lokalitách.

2.1 Rodiny zařazené do výzkumu

Do výzkumných aktivit se zapojilo jedenáct rodin, které se samy vnímaly jako členové romské komunity ve městě. Osloveny byly rodiny, které měly zkušenost s intervencí státních institucí v oblasti svého výchovného působení a rodičovských kompetencí. Dále tyto rodiny naplňovaly kritéria, která specifikovala jejich životní situaci a odpovídají potížím, kterým čelí mnohoproblémové rodiny. Mezi tato kritéria patří:

- dlouhodobá závislost na sociálních dávkách (nejméně ½ roku) sporadicky doprovázená krátkými epizodami legálního zaměstnání či zapojením v šedé ekonomice, evidence na úřadu práce v registru nezaměstnaných;

- nízká míra vzdělanosti, kdy rodiče dosáhli pouze základního vzdělání;
- život ve vyloučené lokalitě či ubytovně, který s sebou přináší snížený standard bydlení, přeplněné domácnosti, zhoršené hygienické podmínky a časté stěhování – některé z rodin byly zasaženy latentním bezdomovectvím;
- rodina je či byla v registru Oddělení sociálně právní ochrany dětí či v minulosti řešila problematické chování některého ze svých členů vůči zákonným normám (výkon trestu, ústavní historie).

Při sestavování výzkumného vzorku narazila autorka článku na další významná kritéria, která se však ve výzkumných podmínkách ukázala jako nevyužitelná. Jedná se především o kritérium formy a charakteru rodinného soužití a věku dětí. Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny rodiny s větším i menším počtem dětí různého věku. Právě s ohledem na strukturu oslovených rodin nebyl věk dětí akcentovaným kritériem a po prvotním zpracování materiálu nefiguroval jako dominantně se projevující kritérium. Podobně tomu bylo i v případě formy rodinného soužití – do výzkumného vzorku byly zařazeny partnerské i manželské dvojice, v jednom případě šlo o rodinu osaměle vychovávajícího rodiče.

Ve výzkumné lokalitě žijí také rodiny, které některé z narozených dětí nevychovájí a tyto děti jsou/byly vychovávány v náhradní rodinné péči. Pro potřeby výzkumného plánu nebyly tyto děti v rozhovorech tematizovány, pokud o nich rodiče sami nezačali hovořit. Počet reálně narozených dětí a skutečně vychovávaných se tak mohl v některých rodinách rozcházet.

2.2 Kontext sběru dat

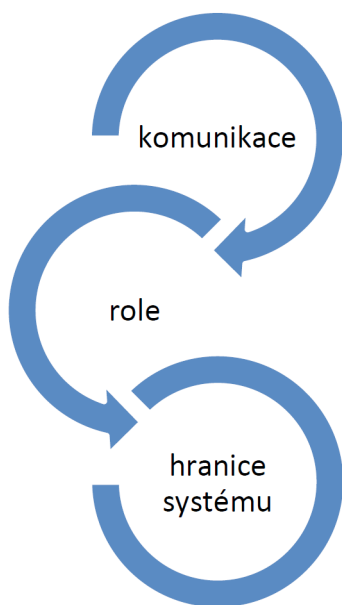
Tazatelé vystupovali ve třech rolích, první rolí byla role rodinného přítele, ta byla umožněna více než desetiletou vzájemnou vazbou mezi rodinou a návštěvníci, která nebyla zatížena žádným pracovní-právním vztahem k rodině. Po dobu vzájemných vztahů byla tato tazatelka přítomna řešení již mnoha problematických situací v rodině, otevřenost v rozhovorech a vzájemná důvěra byla vysoká. Druhou rolí, která také vykazovala silné známky důvěrnosti, byla role tazatele člena komunity. Obě tyto role však skýtaly past důvěrnosti – snaha rodičů ukázat se v lepším světle byla patrná především ve chvílích, kdy se rozhovoru účastnil člen komunity. Při citlivých tématech měli rodiče větší potřebu se profilovat jako bezproblémoví. Na druhou stranu tím, že byla rodina schopna komunikovat i velice silně zasahující a niterná témata, byl materiál obohacen jak v rovině předpokládané rodičovské pózy, tak z hlediska vnitřního tematického obsahu. Protipólem důvěrného tazatele se stávala postava otevřeného rodiče zachovávajícího si tvář. Třetí role byla emočně rezervovanější. V této roli vystupovala sociální pracovnice místní neziskové organizace, která má s rodiči několikaletý profesní vztah. Rodiče měli větší potřebu se situovat jako ti,

kdo jsou „dobrymi řešiteli“. Rozhovory odvíjené na pozadí konkrétní role tazatele a proti-role rodiče přinesly větší plasticitu shromážděného materiálu.

3 Systémová východiska úvah nad rodinným životem

Stěžejními teoretickými východisky se autorce článku staly základní poznatky systémového přístupu. Širší rámec úvah autorky tvoří obecná teorie systémů. Pro lepší porozumění dějům v rodinách jsou využity koncepty strukturující sociální systémy, jež jsou v současnosti využívány především v sociální práci, psychologii a managementu. Popis struktury rodinného systému je možné vytvořit na základě vysledovaných vzorců chování. Systém rodiny je možné definovat jako síť rozhovorů, které vykazují vnitřní cykly. Výsledky rozhovorů vedou k dalším rozhovorům a tak vznikají pozitivní zpětnovazebné smyčky. Veškerá komunikace, tedy nejen verbální, probíhající uvnitř rodiny vede k samo-vytváření rolí. Tyto role definují hranice systému, ale také jeho členy, přičemž hranice není hranicí fyzickou, ale hranicí očekávání, důvěry a loajality. V takovém systému jsou role i hranice neustále udržovány a obnovovány autopoietickou sítí rozhovorů (Capra 2006: 194).

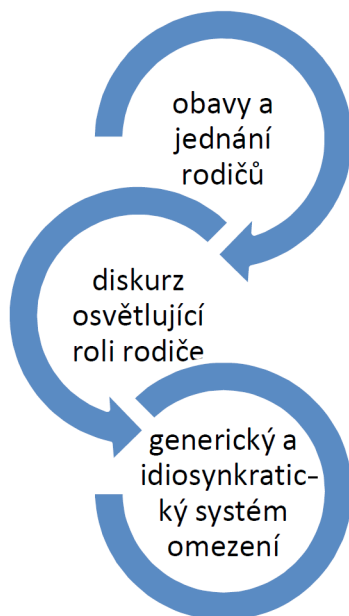
Cyklus umožňující vytvoření a chod rodinného systému znázorňuje obrázek č. 1. Pro pochopení situace v rodině je potřeba si uvědomit, že se jedná o cyklický proces, který se i po vymezení hranic systému opětovně odehrává v situacích nových komunikačních témat a vytvářením/posunem představ o povaze rolí, jež mají členové systému zaujímat.



Obrázek č. 1 Tvorba rodinného systému

Takto vytvořený rodinný systém je v chodu na základě transakčních vzorů. Opakované transakce vytvářejí vzorce jak, kdy a ke komu se vztahovat. Tyto vzorce jsou základem systému. I v situaci, kdy je celý cyklus v pohybu a objevují se nová komunikační témata a představy o plnění rolí, umožňují transakční vzorce zaujímat konzistentní pozice. Povaha transakčních vzorců tvořila ve výzkumném plánu v jistém smyslu pevný bod, který umožňoval popis dynamických a proměnlivých dějů, jež v sobě přirozeně nesly svůj autopoietický potenciál. Transakční vzorce jsou v chodu udržovány dvěma druhy omezení. První omezení je generické povahy a týká se obecných pravidel, jimiž se řídí rodinná struktura (tj. síť funkčních požadavků). Můžeme sem zařadit vymezení hierarchie vlivu a moci rozdělující autoritu v rodině, nastavení funkční komplementarity, v níž členové rodiny přijímají a vykazují chování odpovídající jejich roli v provázanosti s ostatními. Druhý systém omezení je idiosynkratický a zahrnuje vzájemná očekávání členů rodiny (Minuchin 2013: 55). Pochopení omezení platných uvnitř systému umožňuje určit hraniční pásma systému či jeho subsystémů. Tyto subsystémy jsou zodpovědné za plnění úkolů umožňujících chod systému. Subsystémy jsou tvořeny jednak příslušníky rodiny a jejich vzájemnými vazbami, ale také mohou vznikat na základě sledovaných zájmů. Právě takovým subsystémem je námi sledovaný subsystém OCHRANY DĚTÍ. Pro identifikaci subsystému je nezbytné určit jeho hranici, tato je v rodinném systému tvořena pravidly, která určují, kdo se do čeho zapojuje a jak. Hranici lze chápat jako pravidlo určující dostupnost a míru kontaktu (Matoušek, Pazlarová, 2010: 27). Hranice chrání rozlišení v systému musí být natolik zřetelné, aby se dle nich dalo orientovat, současně jsou však i pružné, aby byl umožněn přechod do ostatních subsystémů. Dvě krajní podoby hranic označuje Minuchin za propletení hranic a rozvolnění hranic (Minuchin, 2013: 56–58). Rodiny s propletenou hranicí se uzavírají před světem. Zvýšený zájem o vnitřní komunikaci vede k propletení hranic, které se smazávají, zmenšuje se vzdálenost členů rodiny. Krajní podoba tohoto hraničního uspořádání přináší přetížení, rodina nemá dostatek prostředků k přizpůsobení a změnám. Protipólem tohoto uspořádání je rozvolnění hranic, jež je výsledkem původně rigidně nastavených hranic. V rodinách vážne komunikace mezi subsystémy a v důsledku toho se začíná oslabovat ochranná funkce (Minuchin 2013: 56–58; Matoušek, Pazlarová 2010: 27). Propletení a rozvolnění hranic je ukazatelem podoby transakce, neslouží jako ukazatel funkčnosti či dysfunkčnosti rodiny. Obě podoby hranic můžeme ve více či méně vyhraněné podobě naléznout ve všech rodinách.

Nastíněná systémová východiska umožnila v rodinách identifikovat podobu transakčního vzorce, který sestává z obsahů komunikace mezi rodiči a dětmi v oblasti obav a rizik, popsaného i vysledovaného jednání rodičů, zachycených diskurzů o povaze role rodiče a systému omezení platných v rodině. Povaha systému omezení umožnila určit i rozvolněnou či uzavřenou podobu hraničních pásem.



Obrázek č. 2 Model transakčního vzorce

Podrobný obsah prvků transakčního modelu je dále osvětlen v páté kapitole, která konkretizuje podobu transakčního modelu platného ve zkoumaných rodinách.

V situaci, kdy rodinný systém disponuje funkčními transakčními vzorci, jsou přirozeně tvořeny také vzorce alternativní. Alternativní vzorce představují odchylku od zaběhnutých pořádků a spouští mechanismy nastolující obvyklý pořádek. Rodinná struktura musí reagovat na zásadní změny podmínek. Další existence rodiny jako systému a jeho podoba závisí na rozsáhlé škále vzorců, dostupné škále alternativních transakčních vzorců i schopnosti transformace takovými způsoby, které odpovídají novým podmínkám, a přitom neztrácí návaznost s předchozím děním. Tato návaznost je nezbytná pro orientaci v nové situaci (Minuchin 2013: 55–56). Všechny typy nových prvků vnášejí do rodinné struktury změny. Tam, kde se změny dotýkají samotné podstaty fungování platných transakčních vzorců, vznikají nové soubory subsystémů. Děti, rodiče a sourozenci plní nové úkoly a tím získávají i nové role. Platné transakční vzorce proto bývají doprovázeny také svými alternativními modely. Povahu námi identifikovaného alternativního vzorce osvětluje kapitola 5.6.

Model transakčního vztahování se uvnitř rodiny tvoří v tomto textu rámec první strukturálně pojaté interpretace rodinného života. V další fázi byly sledovány zachycené variace možných probíhajících procesů, které lze popsat za pomoci systémových archetypů. Koncepty systémových archetypů umožňují uchopit dynamiku dění v otevřených systémech a odkrývají další souvislosti fungování

rodinného systému. Strukturálně statický popis zachycených dějů uvnitř rodin umožňuje podchytit a popsat relevantní souvislosti a dění uvnitř rodinného systému. Systémové archetypy umožňují toto dění interpretovat z pozice systémových úvah.

3.1 Systémové archetypy

Modely systémových archetypů slouží pro lepší pochopení fungování sociálních systémů. Tyto archetypy umožňují pochopit děje probíhající v systémech a také dávají možnost zachytit dynamiku systémů. Archetypy můžeme chápat také jako základní struktury, které reprezentují stále se opakující obecné vzory lidského chování. Systémové archetypy popsal ve své práci Senge (česky 2007), v českém prostředí s nimi pracuje Bureš (2007). V této práci jsou představeny archetypy, které mají návaznost k modelu transakčních vzorců a byly ve výzkumu zachyceny.

Archetyp „Meze růstu“ vychází ze základní premisy, že žádný růst nemůže trvat věčně s neomezenou posilující dynamikou. V reálném dění se vždy najdou omezující síly, které budou vyvíjet tlak proti směru růstu. Vyrovnávací proces se tak stává limitem sebezposilujícího, jde o vztah dvou zpětných vazeb, které se v čase a prostoru setkají. Úsilí o růst je úspěšné v úvodní fázi. V okamžiku, kdy se začne blížit ke svému limitu, klesá i míra růstu – řešení začínají být méně úspěšná.

Archetyp „Přesun břemene“ upozorňuje na skutečnost, že problém vzniklý uvnitř systému je možné řešit dvěma způsoby: symptomatickým způsobem či fundamentálním řešením. Symptomatické řešení přinese krátkodobé profity – v počátku není potřeba porozumět problému do hloubky, takové řešení je jednodušší, levnější a přináší okamžitý efekt. Podstata problému tak zůstává a v budoucnu se budou problémy opět ukazovat. Tím, že dojde vlivem symptomatického řešení k zmírnění projevů problémů, klesá i ochota věnovat se fundamentálnímu řešení, problémy se již nejeví jako aktuální. Silnou roli zde hraje tlak, který je vyvíjen na řešení problému. Jeho intenzita často vede k symptomatickým řešením. Tento tlak je vyvíjen nejen uvnitř systému, ale také jeho okolím.

Archetyp „Eskalace“ částečně pramení z redukcionismu. Objevuje se v případech, kdy je chování jedné strany považováno za hrozbu a je nutné na něj odpovědět. Ve své podstatě zde dvě negativní (vyrovnávací) akce vytvoří jednu pozitivní (sebezposilující), která podporuje realizaci řešení zvyšujících pocit ohrožení u obou stran. Na základě pocitu ohrožení se dění v systému stupňuje, akce i reakce obou stran jsou si podobné. Velkou hrozbou je fakt, že při dlouhodobé eskalaci systémy zkolabují.

Archetyp „Nápravy, které selžou“ se podobá archetypu „Přesun břemene“. Také zde se pozornost při řešení problému věnuje příznakům, které problém má. Také zde je velice malá pozornost věnována fundamentálnímu řešení. V tomto případě však dochází k tomu, že se příznaky problému zhoršují tím, jak se pokoušíme o jejich nápravu. Aplikované nápravy vedou k zhoršení stavu,

problémem jsou nezamýšlené důsledky nápravy, které existující problém ještě zhoršují. Někdy se příznaky problému na čas zlepší, ale v budoucnu se vrací ve větší míře. V tomto archetypu hraje velkou roli také zpoždění, ke kterému zde dochází. Právě větší časová prodleva mezi zhoršením příznaků a pokusem o nápravu znemožňuje vidět a uvědomit si, že mezi oběma situacemi existuje kauzální vztah.

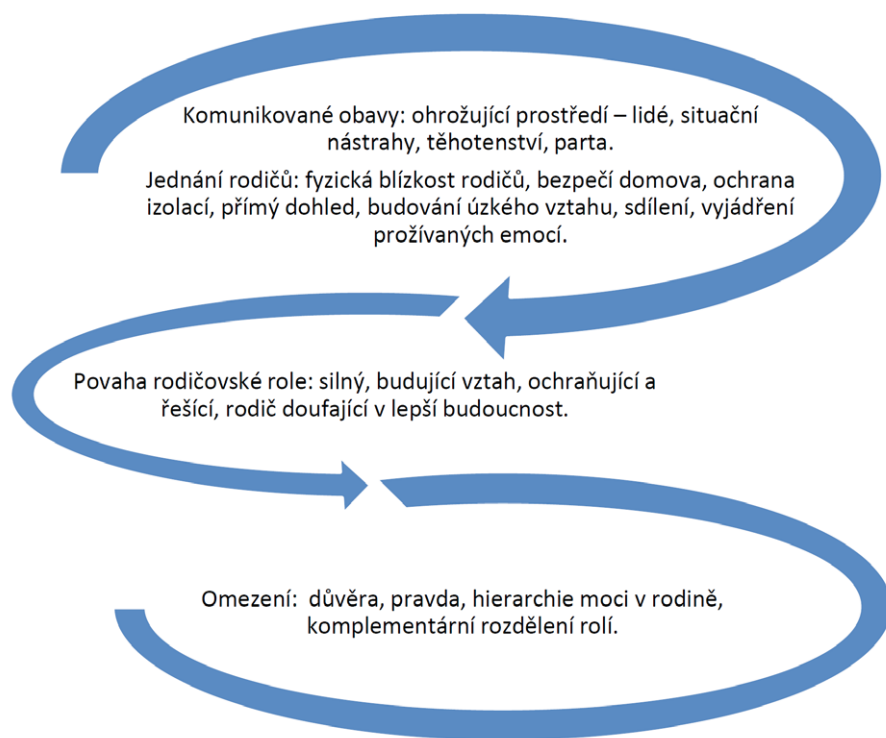
Popis systémových archetypů umožňuje nahlížet a popisovat procesy probíhající uvnitř systémů. Systémové archetypy dobře vystihují nejen situaci uvnitř rodin, ale věnují také pozornost vnějším vztahům. Ve vybraných rodinách byl silně zastoupen vnější tlak, reprezentovaný nutností přizpůsobit se institucím, které v rodině působí. Schopnost reagovat na nároky zvenčí souvisí se schopností neustále měnit pozice a postoje uvnitř rodiny tak, aby mohli všichni členové rodiny růst, aniž by ohrozili životaschopnost systému.

4 Co víme o ochraně v romské rodině

Téma ochrany dětí stojí spíše na okraji zájmu. Poznatky o existenci ochranných strategií dosud přinášely především reflexe pracovníků v přímé práci s dětmi a rodinami (Pape 2007; Vančáková 2008). Z pohledu pracovníků se však často jedná o ochranu nevhodně zaměřenou a dítě „kryjící“ před zásahy státních institucí. Ochranné strategie, tak jak je vnímají a popisují samotní rodiče, jsou méně prozkoumanou oblastí života mnohoproblémové rodiny. Výzkumné týmy realizující terénní šetření zaměřená na různé oblasti života rodiny na ně často naráží. Tyto postupy však nejsou těžištěm jejich zájmu (Němec 2010; Bittnerová, Doubek, Levínská 2011). Výjimku tvoří zahraniční práce Myerse, McGheema a Bhopala, kteří ve svém výzkumném šetření zmapovali silné protektivní sklony romských rodičů především ve vztahu k neromskému prostředí, zejména pak ve vztahu ke škole (Myers, McGhee, Bhopal, 2010). Nejvíce zmínek o ochranném jednání rodičů můžeme nalézt v souvislosti s ochranou mladých či neprovdaných dívek před sexuálními zkušenostmi (Čorovič 2004: 123; Okley 1983: 203; Stewart 2005: 191). Ochranným postupům jako takovým se však konkrétně nevěnuje žádné z výzkumných témat či vydaných prací. U takto silně rodinně intimních témat není zpravidla možné jeho zobecnění. A pakliže je výzkumná práce zaměřena ještě i k minoritní skupině, je počet možných výzkumníků ještě více okleštěn oborovými zaměřenými. Hlavním motivem k otevření tématu rodičovské ochrany se tak autorce nestaly dosavadní výzkumné práce, na které by navázala, ale charakter prvotních výzkumů, které v romských rodinách sama realizovala na téma výchovy dětí. Již po prvotních analýzách získaných rozhovorů bylo patrné, že silným tématem rodinného života a situace formování osobnosti dětí bude také právě jejich ochrana.

5 Transakční vzorce zachycené v rodinách

V průběhu procesu partnerského (rodičovského) vzájemného přizpůsobování se vyvine celá řada transakčních vzorců chování, jimiž každý z účastníků vyvolává a sleduje chování druhého a zároveň jimi ovlivňuje následující chování druhých i sebe. Naše výzkumné šetření se zaměřilo na identifikaci transakčního vzorce subsystému OCHRANY DĚTÍ v mnohoproblémové rodině, která se zároveň identifikuje jako romská. Teoretická východiska umožnila vytvořit podobu transakčního modelu platného v těchto rodinách. Prvním prvkem modelu transakčního vzorce je oblast komunikace v rodině. Zvolená výzkumná strategie umožnila zachytit jak rovinu verbálně komunikovaných obsahů reprezentovaných obavami a potencionálními riziky, tak rovinu rodičovského jednání, které ozřejmuje a ukotvuje komunikační strategie užívané v rodinách. Druhý významný prvek našeho modelu osvětluje povahu rodičovské role, jak je konstruována v dominantních diskurzích objevujících se v rodinách. Třetí stěžejní prvek modelu osvětluje povahu omezení platných v rodinách. Tato omezení dávají vzniknout hraničním liniím subsystému.



Obrázek č. 3 Transakční model zachycený v rodinách

5.1 Oblast komunikace – obavy, rizika a jednání rodičů

5.1.1 Obavy a rizika

Obavy můžeme chápat jako emočně podbarvené projevy vnitřního prožívání rodičů, naproti tomu rizika již vystupují jako reálné hrozby s vysokou mírou pravděpodobnosti naplnění. Při sběru dat byly v rozhovorech přirozeně zaznamenávány především obavy, velice často se však rodiče zmiňovali i o situacích již naplněných rizik. Z tohoto důvodu je v předloženém popisu rovina rodičovských obav propletena a úzce spjata také s aktuálními rizikovými jevy ze života rodin. Z hlediska věkové struktury bylo spektrum obav možné rozdělit na obavy o předpubertální děti² a obavy o děti v pubertě. U menších dětí byly rodičovské obavy svázány především s nepřátelským světem. V této představě dominují lidé, kteří mohou dítěti ublížit.

„[...] aby jim neublížovali a hlavně ty, co unášejí ty děti – blázni. Hlavně ty, co nenávidí ty romský lidi. Někteří lidé jsou takoví, že prostě vidí to romské dítě a už mu nadávají. Nechtějí, aby k němu přišel, nebo aby si hrál s jinými dětmi, protože jejich děti jsou bílý, tak asi to.“ (Derošovi)

Ohrožení vycházející z dalších lidí rodiče spojovali jednak se zkušeností z širšího sociálního prostředí, kde se setkávali jak s nepříjetím, tak také se situacemi v lokalitě, kdy byly děti ohroženy podezřelým jednáním neznámých osob. Svou roli zde hraje právě zranitelnost rodin, které jsou zasaženy sociálním vyloučením, jež s sebou nese menší míru schopnosti bránit se v rizikových situacích legitimními prostředky a schopnost využívat sociální instituce nabízející pomoc a ochranu.

Další rovinu obav o menší děti reprezentovalo pojetí nebezpečného světa. Zde hrála svou velkou roli zkušenost rodičů – nástrahy, které na děti číhají, mají situační povahu, nestojí za nimi zlý úmysl jiných lidí.

„Dejme tomu tady, jak jezdí ty auta, nebo u Tesca, tam musejí být opatrní. Oni vědí. Oni tam musejí čekat a my s nimi půjdeme. Je držíme za ruku a doprovodíme je... Člověk neuhlídl někdy, jak se mi stalo. Já jsem se jenom otočila a dítě už se mi opářil.“ (Tikovi)

Především u menších dětí dominovala rodinnému diskurzu myšlenka „aby se jim něco nestalo“. U dětí v pubertě byl hlavní zdroj obav úzce spjat s chováním samotného dítěte, diskurz byl ukotven v myšlenkovém schématu „aby něco neprovedl“, na kontextuální úrovni byl tento diskurz rámován skutečnými již proběhlými problémy s dětmi. U starších dětí vystupoval také do popředí genderový aspekt

² Rozdělení je na základě rodičovských výpovědí a nevychází z konkrétní kategorizace vývojové psychologie.

problematiky. U chlapců byla největší obava spojena s drogami a v souvislosti s nimi i s nevhodnou partou.

„Před drogami, před trávou, aby nekradli, to, co se děje venku. Chránit je před tím, upozornit je na to, aby to nedělali, nebo aby si na tohle dávali bacha, že to je, tohle asi před tímhle tím. Ty drogy, hodně a krádeže, aby neměli problémy před tímhle tím.“ (Dobří)

Oblast drogové závislosti a vlivu nevhodné party spojovala prožívané rodičovské obavy s reálně hrozícími riziky. Ve zkoumané lokalitě byla většina rodin dospívajících chlapců tímto problémem zasažena. V lokalitě operovali dealeri z vnějšího prostředí, rodiny nedisponovaly žádnými ochrannými prostředky proti těmto lidem. U dívek dominovala obava z brzkého těhotenství.

„No, já si myslím, že nějaký ten rok to vydrží, ale potom už ne. Potom čím je starší, když nastane 16, 17 roků, tak to pak má svojí hlavu, a to už je potom trochu těžší s těma holkami. Říkám, to byste je musela mít na provázku a všude je mít s sebou. A to samé je u kluků. Když už se kluk seznámí s nějakou holkou, tak prostě začnou vám lhát. Drží se venku, potom o dvě hodinky, potom už nepřijde vůbec. To se mně teda ještě nestalo, ale pak řekne: ‚Maminko budeš babička.‘“ (Revajovi)

Ačkoliv byla obava z těhotenství dcery silně zastoupena, další vývoj osudu dcery a nově narozeného dítěte nebyl spojován s obavami o jejich další osud. Naopak retrospektivní výpovědi, kdy matky hovořily o své vlastní zkušenosti s prvním raným těhotenstvím, ukazovaly na usmíření rodiny. Obecnější charakter obav o starší děti se u rodičů neobjevoval. Rodiče pracovali pouze s reálnými riziky, která měla často zkušenostní podklad. U chlapců silně vyvstávalo také řetězení obav: příslušnost k partě → drogy → nevhodné chování i k rodiči → kriminalita → ústavní hrozba. Tomuto vývoji odpovídaly reálné životní příběhy členů komunity i aktuální kauzy dětí.

5.1.2 Jednání rodičů

Tematizace obsahové stránky rodičovských obav umožnila rozkrýt i konkrétní rodičovské postupy, jimiž se snaží s obavami i riziky bojovat. Na základě popsanych a vysledovanych rodičovských postupů vzniklo schéma rodičovského jednání využívané rodičovskými postavami jak v situacích bezprostředního ohrožení dítěte, tak i jako prevence ohrožujícího dění. Při popisu konkrétních tematizovaných obav rodičů krystalizoval jako podstatný aspekt věk dětí. V případě konkrétních postupů zůstal však aspekt věku upozaděn. Schéma jednání je v základních rysech stejné při ochraně mladších i starších dětí, mění se jen situační kontext, ve kterém děj probíhá. Hlavním opěrným bodem rodičovského jednání ochraňujícím dítě je především fyzická rodičovská blízkost a bezpečí domácího prostoru. Bezpečí

domova se vztahovalo i na prostor kolem domu, který je rovněž chápán jako zóna bezpečí. Místa, která jsou chápána jako riziková, představují nebezpečí z důvodů nemožnosti přímé kontroly rodičem. Zajištění bezpečného prostoru a fyzická blízkost rodiče souvisela s potřebou přímého dohledu nad dětmi.

„Třeba jsi v kuchyni a to dítě v pokoji, že ho mám na očích... Hlídat je pořád, protože my jsme naučení nikam je nepouštět samotné. Prostě být pořád s nimi, říkat jim, aby se s nikým ne bavili, nebo s cizím nešli. A když jim někdo řekne, aby šli, tak aby nechodili, že jim může ublížit. Ale kluci ne, oni jsou takoví, že nejdou.“
(Revajovi)

Bezpečnost/nebezpečnost prostředí se odvíjí od schopnosti rodiče dítě ohlídat. Nejde o vlastnost danou prostředím, nebo postojem dítěte k rizikům, ale jde de facto o záležitost rodiče. Provázání ochranných postupů s osobou rodiče je jednou z dominantních vlastností všech zachycených rodičovských opatření. Především představa silné neohrožené matky, která zvrátí průběh všech negativně se vyvíjejících situací, se objevovala ve všech rodinách. Matky si nepřipouštěly možnost neúspěchu – máma schopná zastavit všechna přicházející ohrožení vystupuje až v archetypální podobě a má své pevné místo v pojetí rodičovské role. V situacích, které byly chápány jako ohrožující, matky vstupovaly do děje a dítě se pokusily „vytrhnout“ z dění. Aktivní zásahy matek do dějů vedly k izolaci dětí.

„[...] protože když jsou samotné děti venku, myslím ty větší, takže někdy jsou takový, že ty děti do sebe rýpou, provokují se. Tak aby z toho nebyla nějaká hádka nebo bitka, tak jdu radši s nimi na dvorek, nebo se dívám přes okno. Když nějaký kravál, nebo zvýšení tónu venku je, tak D. dostanu do baráku, aby mezi nimi nebyl.“ (Revajovi)

Tato izolace však neplnila roli trestu – šlo o zásah, jehož smyslem byla prevence před eskalací konfliktu. Izolace dětí představovala určitou strategii, jak se vyhnout konfliktům v komunitě, a současně tak rodiče budovali svou tvář v komunitě tím, že jejich děti nebyly účastníky konfliktů. Izolující jednání rodičovské postavy úzce souvisí s její schopností přímé kontroly a pojetím mateřské role. Rodiče se snaží mít dění v dětských skupinách „na očích“ a pokud možno pod kontrolou, aby mohli včas zasáhnout. Takový postup zajišťuje relativní bezkonfliktnost uvnitř komunity. Včasná izolace pomáhá tlumit vznikající napětí vnitroskupinových vztahů a současně plně odpovídá rodičovské filozofii ochrany, kdy je potřeba držet dění pod kontrolou.

Zásahy rodičů, ve kterých dominuje preference domácího prostředí, požadavek fyzické blízkosti rodiče, přímý dohled a izolace, tvoří základní paletu komponentů subsystému OCHRANY DĚTÍ. Tyto komponenty plní své úkoly na úrovni vnější struktury subsystému, kde zabezpečují pocit bezpečného prostoru a fyzickou ochranu dětí. Směrem k vnitřní struktuře subsystému je však jejich úloha směřována

k budování úzkého vztahu s dětmi, ten rodiče považují za klíčový při ochraně. Významnou roli při budování vztahu s dětmi hrála schopnost rodičů s dětmi o věcech mluvit. Společnému povídání přičítali rodiče velkou váhu – chápali je jako prostředek budování vztahu i jako nástroj umožňující porozumět životním výzvám, které před dětmi stojí či budou stát.

„A trochu si s nimi popovídat o těchto všech věcech [rizika], a pak to bude. Pokud to dítě to pochopí, tak si myslím, že by to mělo fungovat. Prostě přijde ze školy, hned ve dveřích se zeptám, jak bylo ve škole, vyprávěj, a tohleto, on mi vždycky vypráví, co bylo ve škole, co dělali ve škole. Pořád mám na něho nějaké otázky, co dělali třeba na tom hřišti, jaký kluci tam byli na tom hřišti, hlavně je chránit před nebezpečnými lidmi. Musíš to dítě umět vychovat, jak mu nebudeš věnovat svůj čas, tak prostě to nestojí za nic.“ (Štěpánovi)

Povídání ze světa dětí je doprovázeno také aktivním sdílením příběhů ze světa dospělých. Životní zkušenosti rodičů, dětí i blízkých příbuzných jsou před menšími dětmi otevřeně zmiňovány a jsou také ve formě vyprávění využívány jako cílený výchovný prostředek. Tyto příběhy nesou často zprávu o temných stránkách života. Rodiče je cíleně využívají v situacích, kdy chtějí na dítě autentičtěji zapůsobit a podtrhnout význam předávané pravdy. Vyprávěná životní zkušenost se tak mění v nástroj, který má navodit tíseň. V takto pojatém nátlakovém příběhu rodič před dětmi odkrýval relevantní souvislosti a ukazoval je na příkladech z bezprostředního okolí. Nátlak související s možností odebrání dětí do DD vytvářeli rodiče i bez využití reálných příběhů.

„Proto jim matka říkávala, že když byla malá, také byla v dětském domově a ví jaké to tam je. Že byla potom ráda s rodiči, aby si to děti pamatovaly. Potom, co paní D. řekla dětem, jaké to bylo v DD a jaké je to, když nemohou být děti s rodiči, všechny děti se postupně hodně zklidnily a začaly poslouchat.“ (Tikovi)

V pozadí vyprávěných příběhů stojí zkušenosti, které již rodina má s intervencí sociálních institucí. Pracovníci OSPOD vstupují do života rodin se svými požadavky na změnu, ale nedisponují dostatkem zdrojů, které mohou rodině reálně nabídnout. Nedostatek zdrojů a času pro dlouhodobou klientskou práci vytváří prostor pro represivní opatření (Matoušek, Pazlarová 2016). Rodina je v takových situacích odkázána pouze k vlastním zdrojům, které jsou však deficitní právě s ohledem na skutečnost, že se jedná o rodiny čelící dalším hrozbám. V takové situaci rodiče orientují svou pozornost do vnitřních struktur rodiny.

Rodiče se snaží nejen podchytit informace a eliminovat rizika, ale především využívají zmiňované postupy k budování pevnějších vztahů s dětmi. Do popředí vstupuje schopnost rodičů transparentně vyjadřovat prožívané emoce, která ukotvuje rodiče i děti do systému rodiny a posiluje budování vzájemných vztahů.

Výzkumem zachycená témata i situace v rodině vytvořily první opěrný bod transakčního vzorce, který se v dalším kroku stane základem pro vytvoření představy o roli rodičů v subsystému OCHRANY DĚTÍ.

5. 2 Povaha rodičovské role – kontexty diskurzů transakčního vzorce

Sféra vnějších i vnitřních komponentů komunikace krystalizovala v zásadní požadavek na plnění rodičovské role. Charakteristickými rysy rodičovských postav bylo silné rodičovské chování, úsilí o budování vztahu, ochranná a řešitelská orientace a chování spojené s důvěrou a nadějí do budoucna. Orientaci a pojetí rodičovských rolí bylo možné zaznamenat v zachycených diskurzech.

Vyprávěním v rodinách dominovaly čtyři diskurzy, které bylo možné zachytit a porozumět jim ve světle kontextuálního dění v rodině. V rodinách akcentované diskurzy osvětluje požadavky, které jsou vtisknuty do představ o plnění rodičovské role. První nejsilněji zastoupený diskurz se promítal do celkového pojetí rodičovské role. Je možné jej vnímat jako akcent silného rodičovství, které se průřezově projevovalo ve všech postupech rodičů. Rodiče vystupovali jako neohrožení a silní strážci dětí i hranic rodinného systému. Pojetí silného rodičovství rezonovalo v situacích přímého dohledu, snah o izolaci dětí i přímých intervencí ve prospěch dítěte při jednání s institucemi i členy komunity.

Druhý diskurz nejlépe vystihuje tvrzení „Funguje nám to bezvadně, jsem moc spokojená“. Na kontextuální úrovni bylo toto naladění zastoupeno v situacích, kdy matky hovořily o již dospělých dětech či naopak velmi malých dětech, diskurz byl propojen také s domácím prostředím, které je vnímáno jako zóna bezpečí. U již dospělých dětí, bez ohledu na obtíže v minulosti, ovládal současnost pocit spokojenosti a hrdosti. Kromě věku byl tento diskurz doprovázen také silným příklonem k uvědomění si dominance vztahu s dětmi jako hlavního ochranného faktoru – volily jej matky zaměřené na budování vztahu. V krajní podobě nebyla matka v žádné úrovni rozhovoru schopna připustit slabinu svého přístupu. Povaha úkolů rodičovské role je úzce spjata se schopností budovat s dětmi natolik silný vztah, který vede k tomu, že děti rodiče prostě nezklamou. V našem schématu této povaze rodičovské role odpovídá představa rodiče usilujícího o budování vztahu.

„To jako všechny moje děti [...] poslechnou mě tím pádem, že mě nezklamou, že si jeden druhému pomáháme, že mě neumí obelhat, já nevím. A že mi říkají pravdu. No, já nevím, já svým dětem jako věřím moc. Oni mě ještě nezklamali. To zas ne [...] No, to je složité taky tohle to, já nevím. No podle mého stačí, že moje slova a to platí [...] Ano, funguje to. Já s nimi problémy nemám, jak v jiných rodinách. Mě poslouchají, nevím [...] No, já si pořád myslím, že oni mě nezklamou.“ (Tikovi)

Třetí diskurz byl propojen s předpokladem „Musíme si teď dávat pozor, máme problémy“. Reflektoval situační dění a dominoval ve vyprávění o pubertálních

dětech. Na kontextuální rovině vystupoval kromě věku a zaměření na situační dění také preferovaný modus operandi silně se přiklánějící k řešení vzniklých situací, které mohou vyústit v katastrofu v podobě ústavní péče, zapojení policie či OSPOD.

„Vadí mi třeba u tady toho L., že když nechodí do školy, tak rodičům to nevadí, nebo ta práva. Já okamžitě nějak reaguju na to, že bych to chtěla řešit [...], takže okamžitě jdu, aby se to nějak řešilo [...]. O prázdninách se máme stěhovat, tak jsme velice rádi, že se zbavíme těchto drogových závislostí. [...] u tohohle L., aby se trochu zlepšil. Teď skončil školní rok, pak ho čeká ještě jeden rok, tak nevíme, co. My se budeme snažit dát L. do P, protože se chceme stěhovat do okolí P, aby tady nemusel být s takovýma kamarády, co ho učí taky to záškoláctví.“ (Piškovi)

Třetí diskurz je provázán s rodičovskou potřebou věci řešit – byl spojen na jedné straně s aktivitou matek, na straně druhé však také se silnou potřebou budovat vztah. Tento diskurz potíže připouští – ty se váží na prostředí mimo domov. Pozitivním vyústěním problémových situací je takový stav, kdy dítě zvládá odolávat rizikům samo. Povaha úkolů rodičovské role je provázána se schopností potíže dětí řešit a děti ochraňovat. V našem schématu této povaze rodičovské role odpovídá představa řešícího a ochraňujícího rodiče.

Čtvrtý diskurz naznačoval relativitu aktuálně prožívané stability v rodině. Jeho typickým vyjádřením je myšlenka „Teď to jde, uvidíme, co bude“. Představy a požadavky rodičovské role se zde setkávají na jedné straně s důvěrou v dítě, na druhé straně však paradoxně ustupuje rodič do pozadí a stává se rodičem doufajícím v lepší budoucnost. Tento diskurz má nejbližší k postojům, které zaujímají hlavní interpretační rámec v situaci alternativního vzorce a jeho diskurzu popsaného v kapitole 5.6.

„No, až budou oni dospělí a budou mít svoje děti, doufám, že jim taky budou přísní, jako já. Takže s D. se bavím, že už není malý kluk, že už teda má patnáct roků, že už teda má nějaké povinnosti, že to tak nejde, ale teď musím zařukat, nemám s ním problémy s D. No, uvidíme za rok, za dva.“ (Revajovi)

Očekávání pozitivního vývoje je v jistém smyslu odtrženo od reality, které rodiny čelí. Příklon k důvěře a doufání v lepší vývoj je v přímém vztahu k systému omezení platných v rodině. Tato omezení představují hraniční pásmo sledovaného subsystému. V jistém smyslu se v situacích důvěry a doufání uzavírá komplex všech rodičovských opatření.

5.3 Omezení ovládající transakční vzorec

Na první dva prvky modelu transakčního vzorce navazuje třetí prvek, kterým je hraniční pásmo subsystému tvořené omezeními platnými v rodině. Zatímco

první prvek se zaměřil na podchycení části spletité komunikační sítě uvnitř rodiny, druhý prvek našeho vzorce umožnil proniknout a porozumět systému očekávání a představ o rodičovské roli. Třetí prvek představuje rámec celého subsystému a je tvořen omezeními, která jsou v rodině platná. Ve sledovaných rodinách byl velký důraz kladen na důvěru a pravdu, které představují základ idiosynkratických omezení platných v rodinách.

„No, tak to je, no podle výchovy, jak děti si s těma rodiči rozumí, že ho neklame. No, jako, že si důvěřujeme jeden druhému, že mě jako poslechnou.“ (Tikovi)

Aby mohl rodič účinně zasáhnout ve prospěch dítěte, musí znát pravdu. Tak jako se v rodině očekává, že děti sdělí rodičům pravdivé informace, tak i rodič komplementárně nabízí dítěti ze své strany absolutní důvěru v jeho slovo.

Frekventovaný důraz na pravdu a důvěru provázený pojetím silného rodiče vystupoval do popředí ve všech očekáváních spojených s rodičovskou rolí. Současně s takto pojatým idiosynkratickým omezením byla v rodinách uplatňována také omezení generické povahy, kde dominantní roli hrálo rozdělení moci a autority, která je plně v rukou silných rodičů. Při tomto nastavení rodiče vůbec nepřipouští a nepracují s možností, že by jim dítě pravdu nesdělovalo. Taková představa není slučitelná s očekáváními platnými ze strany rodičů, ani s uspořádáním moci a vlivu v rodině. Pokud by došlo k situaci, kdy se prokáže lež dítěte, je zasažena nejen vztahová úroveň subsystému rodič-dítě, ale z našeho pohledu se hroutí celý systém omezení platných v rodině. To by vysvětlovalo chování rodičů, kteří se snaží pochopit jednání dětí a hledají vysvětlení situací, jež neodpovídají jejich představám.

„Nebo třeba ze školky – občas mu někdo ukrad jeho hračku, co si vzal do školky, tak možná tam odtud, že to má [krádeže] – no, ale já nevím. ... Prostě chci vědět, o co jde, proč, a pak řeknu svůj názor, kvůli čemu to bylo, že on se takhle zachoval. Tak se to musí nějak vysvětlit, proč oni [policie] museli přijít [šikana – dítě bylo obětí i agresor].“ (Revajovi)

Snaha pochopit motivy dětí tvořila nedílnou součást rodičovského přístupu k dětem společně s rodičovskými zásahy. Jejich neustálou snahou o podchycení dějů i informací, pochopení vnitřních motivů dětí je budován obraz pečujícího, vždy pomáhajícího, ale i přísného rodiče, který vyvinul maximální úsilí o ochranu dětí. K těmto projevům se připojovalo i otevřené projevování pozitivních citů.

5.4 Povaha hranice subsystému

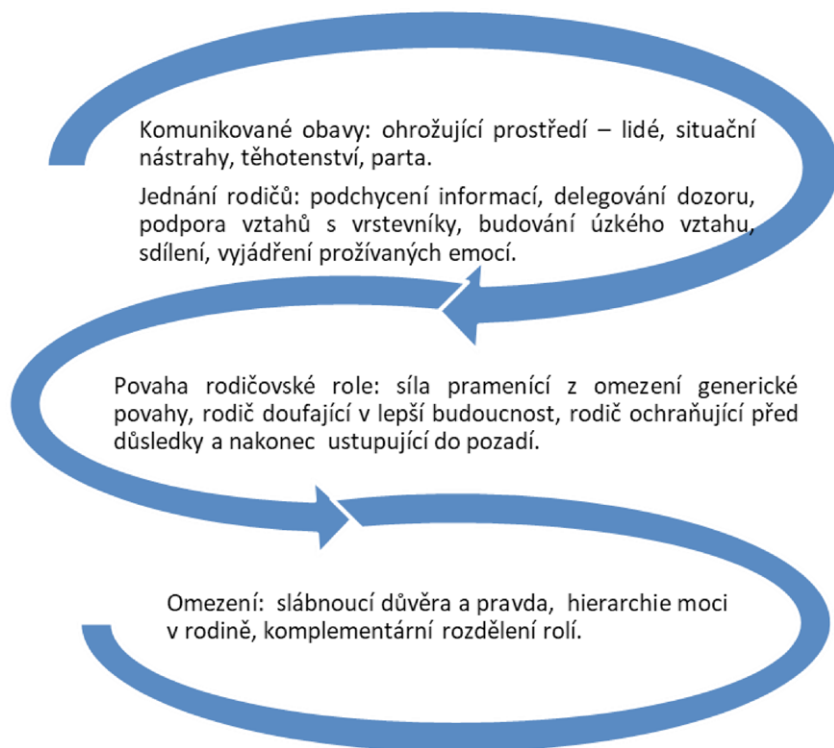
Fyzické projevy lásky, zahrnování dostupnými dárky v okamžiku projevené potřeby, povídání a důvěrné sdílení s dětmi, bezmezná důvěra ve slovo dítěte i snaha pochopit jeho důvody se podílí na tvorbě očekávání souvisejících s rodičovskou

rolí a z ní vycházejících představ o postavě rodiče. Pokud tyto procesy sledujeme optikou propletených či rozvolněných hranic systému, můžeme si v rodinách povšimnout silné tendence ke vztahování se dovnitř rodinného dění (fyzická blízkost, domácí prostředí, přímý dohled, informace od dětí, povídání, budování vztahu). Velmi silné propletení vztahu až izolace od reality vnějších vlivů ve svém důsledku vede k vyčerpávání vnitřních zdrojů potřebných k přizpůsobení se požadavkům, které na rodinný systém doléhají. V situaci, kdy začne situaci dominovat propletené nastavení hranic, je rodina uzavřena ve své pasti. Pokud přicházejí z vnějšího prostředí rodiny signály o potenciálním rizikovém jednání dětí, rodiče se orientují dle slov dětí, nikoli na základě informací nepřátelského světa. Jejich děti jim přeci nelžou – taková premisa je základním idiosynkratickým omezením, jež ovládá transakční vzorec subsystému OCHRANY DĚTÍ. Rodiče spoléhají také na vlastní schopnost dítě kontrolovat – tak je přeci nastavena jejich strategie. Pokud je dítě účastníkem rizikového jednání, je rodič konfrontován s vlastním neúspěchem. V rovině vnějších vztahů na úrovni komunity pak taková informace oslabuje pozici celé rodiny.

V našem výzkumu byla identifikována také rozvolněná podoba hranic. Ta se projevuje v podobě rigidní vnitřní struktury úzce propojené s omezeními generické povahy. Patří sem vysledovaná struktura rodinné hierarchie moci a autority, která staví roli rodičů vysoce nad roli dítěte. Toto nastavení způsobuje vážnutí komunikace mezi jednotlivými subsystémy. Některá témata tak mohou být tabuizována. Dochází potom k velmi paradoxní situaci: rodina, která dovede poskytnout svým členům velice úzce propletené vztahy, současně vytváří hraniční pásma, ve kterých panuje rigidní nastavení a která znemožňují otevřeně komunikovat některé problémy. Rodina pak ztrácí schopnost nabídnout svým ohroženým členům pomocnou ruku takovým způsobem, aby byla pomoc účinná. Tato skutečnost může vysvětlovat fakt, že se rodičům jejich ochrana příliš nedaří.

5.6 Alternativní vzorec

Pro plné pochopení dějů v rodině je potřeba se zaměřit také na spektrum alternativních, lépe řečeno rozšířených vzorců jednání rodičů v situacích ohrožení. Celý subsystém OCHRANY DĚTÍ je svázán s rodičovskými postavami a především matkami. Jeho těžištěm je neustálá kontrola dětí a snaha o budování vztahu. Tento postup však naráží v situacích, kdy rodiče nemohou uplatnit svou strategii. Nejsilněji prožívané obavy a rizika rodičů směřované ke starším dětem byly úzce spjaty s vývojovými potřebami dětí navazovat vztahy i mimo domov. Rodina je v takových situacích postavena před úkol vytvořit a využívat alternativní podobu transakčního vzorce. Stávající prvky subsystému OCHRANY DĚTÍ jsou v situacích, kdy rodič nemůže fyzicky kontrolovat dění, rozšířeny o sadu dalších prvků. Jedná se o podchycení informací, delegování dozoru na další členy rodiny a komunity a snaha podporovat vztahy s vhodnými kamarády.



Obrázek č. 4 Model alternativního transakčního vzorce

Prvním opěrným prvkem alternativního vzorce, který se úzce dotýkal již dříve představených prvků transakčního systému, byla snaha rodičů o podchycení informací. Rodiče pracovali při získávání informací výhradně s informacemi od dětí. Rodiče se snaží získat co nejvíce informací o prostředí, do kterého dítě půjde, či se v něm pohybovalo. Získané informace neslouží jen k získání přehledu o tom, co se děje. Vytváří také první odrazovou plochu k budování vztahu na pozadí společného povídání a sdílení. Všechny takové rozhovory jsou rámovány silným očekávaním pravdomluvnosti a důvěry ve slovo dítěte. Nemohou-li se rodiče přímo účastnit ohrožujících situací, chtějí o nich mít detailní přehled z vyprávění svých dětí.

„...když jde do města, tak mi řekne – mami, přijdu v tolik a tolik, jdu tam a tam [...]. Tak to já se dozvím, protože přijde a stejně mi řekne, kde byl. Když přijde pozdě večer domů, tak vím, že nebyl tam, ale byl někde jinde [...]. Prostě chci vědět, o co jde.“
(Revajovi)

Ačkoliv rodiče vycházejí z požadavků idiosynkratického systému omezení a staví na důvěře a pravdomluvnosti dětí, v situacích, kdy je nastaven alternativní vzorec, dochází k posunům rodičovské role z rovin silného rodiče do pozic rodiče, který

především varuje a doufá v lepší vývoj. Reálně jsou rodiče odkázáni na informace dětí a již sami očekávají, že jim upřesňující – pravdivé informace děti sdělí v podstatě dodatečně. Informace neslouží pouze k přehledu o aktivitách dítěte – jsou nástrojem budování vztahu. Akční rysy rodičovské role, které vedly rodiče k přímým zásahům do situačního dění, se však upozaďují. Postava silného rodiče je i nadále komunikována a také omezení generické povahy podporují toto pojetí role. V situaci naplnění rizik však začíná přeci jen slábnout. Její síla se projevuje především ve chvílích dodatečné ochrany dětí, tedy v situaci, kdy již došlo k naplnění obav. Rizika se naplňují a je potřeba dítě chránit před důsledky jeho činů. Snaha o podchycení informací a ochrana před důsledky nevhodných činů dětí s sebou přináší také riziko vzniku konfliktního prostoru na hranici s vnějším systémem rodiny. Především vyskytuje-li se dítě v prostředí, které je chápáno jako nepřátelské, nebezpečné a nedůvěryhodné, stoupá zájem rodičů přijímat informace od dětí, které se v takovém prostředí dění účastnily, a také je chránit. Snahu o podchycení informací je třeba chápat v kontextu omezení, která řídí interakce členů rodiny. V našich rodinách byl systém omezení podřízen přísné rodinné hierarchii a dominovalo silné očekávání vhodného chování dětí, jejich pravdomluvnost vůči rodičům a absolutní důvěra rodičů ve slovo dětí. V takovém nastavení probíhajících interakcí může být pro dětského člena rodiny nepředstavitelné zklamat rodiče informací o tom, že se skutečně rizikového jednání dopustil. Nepříjemné skutečnosti jsou před rodiči zatajovány a na povrch se dostávají zpravidla až v situaci, kdy do dění zasahují státní instituce, či ve chvíli, kdy již nelze tajit těhotenství. A právě v takové chvíli nastupuje ochrana před důsledky.

Získávání informací není jediným opěrným prvkem alternativního vzorce. V situacích, kdy nemohou rodiče sami přímo kontrolovat děti, delegují tuto pravomoc na další členy rodiny a komunity. Ve sledované lokalitě vykonávaly dohled nad malými dětmi nejstarší sestry, ale i další sourozenci. Sami rodiče se zmiňovali také o ochranné funkci bratrů. Bratrský dohled se však týkal výhradně dohledu nad dospívajícími dívkami. Na genderové rovině zde můžeme sledovat tradiční rozdělení rolí. Zatímco nejstarší dívky jsou zapojeny do péče a jejich dohled je žádán nad menšími sourozenci v období jejich dětských let, odrostlejší bratři, ne notně starší, mají za úkol dohlížet na chování dospívajících dívek. Právě v situacích přenesené odpovědnosti za dohled se vynořuje mnoho otázek o funkčnosti tohoto systému. Sourozenci delegovaní jako dozor stojí v sevření několika protichůdně působících vlivů: na jedné straně jsou odpovědní rodiči, který je ustanovil jako dozor, nesou odpovědnost vůči své roli, která konstituuje jejich místo v komunitě, ale současně jsou součástí sourozeneckých vztahů, které na ně kladou další požadavky.

Podobné otazníky jako delegování dozoru s sebou přináší i další z prvků alternativního vzorce, kterým je kontrola výběru vhodných kamarádů. Rodiče se snaží podporovat vztahy s vhodnými kamarády a považují zapojení dětí do vrstevnických part za určitý druh ochrany.

„On se ukáže třeba a pokud ne, tak vím, že je s klukama. Že chodí na hřiště, to hřiště je kousek od nás, tak vím, že je tam.“ (Štěpánovi)

Stejně jako v případě získávání informací je i zde pro rodiče rozhodující rámcový přehled, který však získávají až po odeznění situace. Rodič předpokládá a doufá, že je dítě na bezpečném místě s kamarády. Ze zaznamenaných situací v lokalitě i zkušeností samotných rodičů je však patrné, že tento způsob ochrany plně nefunguje jako účinná prevence. V pozadí může stát na jedné straně posun na úrovni rodičovské role a současně i volba alternativního protektivního opatření. Rodina žije ve vyloučené lokalitě, kde je setkávání se s rizikovými jevy častější. V bezprostředním okolí dítěte jsou vrstevníci, kteří mají zkušenosti s negativními sociálními jevy. Ve sledovaných rodinách mladí lidé vstupovali předčasně do rodičovských rolí a společně s vrstevnickou skupinou se účastnili dění v rizikové partě. Ačkoliv rodiče volí vrstevnické skupiny jako protektivní nástroj, sami je dovedou reflektovat jako silně ohrožující činitele. Za nejzávažněji prožívané riziko považovali rodiče příslušnost k problémové partě vyjádřené jako: Cigán půjde za Cigánem (Revajovi). Obavy z nevhodných kamarádů mezi rodiči silně rezonovaly.

„[...] a je druhá stránka, jestli dospívá a je mu 12, 13, 14 roků, tak tam už zase jsou i dospělejší, jak jim to myslí. Tam třeba nekouřil, kamarád ho naučil kouřit. Třeba co se týče děvčat, on má holku. Nikdy v životě to ještě nezkusil. Bavíme se otevřeně, takže se mu pochlubí, takhle, tohle, já jsem byl s touhle, támhle to jsem dělal. No a to dítě, nebo ten kluk v těch letech, už by to chtěl taky vyzkoušet. Jestli já se mu pochlubím, že jsem to dělal, tak právě on to bude chtít taky zkusit. Takhle se člověk právě učí, jako ty děti. On kouří, já nekouřím – taky to chci zkusit. Jak tomu zabránit, to je těžká věc. To byste s nimi museli být jak ve škole, jak venku, na každém kroku pomalu. Tady jde o výchovu dětí. Co se týče toho, tak to musí být v tom člověku. Protože jestli to nemá ten rodič v sobě, tak to nemůže mít ani to dítě.“ (Mužikovi)

Všechny nejsilnější prožívané rodičovské obavy se propojují se světem vrstevnických skupin, jejichž zásadní vliv začíná být patrný právě v období dospívání. Ambivalence rodičovských pohledů na roli vrstevníků je umocňována zkušeností ze zkoumané lokality, kdy všechny zaznamenané rozhovory jsou de facto vztahovány k jednomu okruhu osob. Hovoří-li jedna část rodičů o vhodných kamarádech, jsou tito kamarádi pro druhou část rodičů hrozbou. Ani přes tyto skutečnosti rodiče nepochybují o účinnosti svých opatření.

5.7 Diskurz alternativního vývoje

Vyrovnat se s rozpory vlastních představ a skutečnosti pomáhá také diskurz, který ovládá situace neúspěšné ochrany dětí před riziky. Především v situacích, kdy bylo

dítě umístěno do ústavní péče, vyplouval napovrch diskurz, který kompetenci i odpovědnost za vlastní (ohrožující) rozhodnutí přenášel na dítě. Zatímco v pomáhajících institucích je za „viníka“ umístění dítěte do ústavní péče častěji považován rodič, který péči zanedbal, nebo nezvládl výchovu, ve sledované komunitě tomu bylo naopak – „viníkem“ bylo vždy dítě, které svým jednáním způsobilo stav odloučení. Rodiče jsou naopak chápáni jako ti, kdo před hrozbou odloučení vytrvale varovali a využili všech dostupných prostředků, aby dítě před ústavní péčí ochránili.

„Dělá to pořád, potom skončí v tom děcáku, oni mu říkaj: ‚Když to budeš dělat, skončíš v dětským domově a uvidíš sám, jaký to tam je.‘“

?: Je to jejich [dětí] rozhodnutí?

„No, jo, jestli chce být s rodičema nebo v DD. Udělá bordel, ale je tam i jiná instituce, rodiče řeší jiné problémy. To oni ho jakoby chráněj. Sou někde, tak třeba řeknou, že už to příště neudělá a že ho pohlídaj. Záleží to na sociálce. Voni už potom koukaj na to, co ta sociálka řekne, protože oni s tím už nic neudělaj. Že když sociálka řekne, že to dítě bude [bude umístěné do dětského domova]. Jako doma mu nadávaj, že si to zavínil on: ‚Vidíš, co si zavínil, a vidíš, co tě čeká.‘ Protože když on byl mladší, tak oni mu říkali, co se nemá dělat. A oni mu potom řeknou: ‚Vidíš, co jsi zavínil, vidíš, kam teďka jdeš, a my jsme ti to říkali, že když to budeš dělat, tak do toho děcáku se dostaneš. Nebudeš poslouchat nás,‘ ale oni mu to tomu dítěti řeknou, že když je nebude poslouchat, tak už se dostane do toho DD, a oni mu to už říkali hodně dlouho. A když je v tom DD, tak by nejradši řekl, že by nejradši byl u rodičů. Že se omlouvá, že to udělal, a že by chtěl být s rodičema. Chyba rodičů to není – oni mu pomáhali, oni to nechtěli, oni mu to říkali. Je to chyba toho dítěte.“
(Rozhovor s konzultantem)

Pojetí rodičovské role, která byla v transakčním vzorci vymezena jako silná, budující vztah, ochraňující, řešící a důvěřující v lepší vývoj, se v alternativním vzorci posouvá směrem k varujícímu rodiči ochraňujícímu před důsledky nevhodných činů dětí a v konečné fázi vývoje k postavě, která ustupuje do pozadí. Generická omezení ukotvující hranici subsystému jsou sice i nadále platná a role rodičů je propojena s jejich mocenskou pozicí, ale narušení idiosynkratického systému omezení vnáší trhliny do všech částí hraničního pásma. V situaci naplnění rizik rodina prožívá krizi důvěry – realita odkazuje na skutečnost, že děti přinášely rodičům nepravdivé informace a i další ochranná opatření rodiny selhala. Rodiče jsou konfrontováni s neúspěchem a jejich obavy se naplnily. Rodinný systém na tuto situaci přirozeně reaguje. Nová síť komunikačních témat a nové signály rodičovského jednání roztácejí nově přeskupenou podobu subsystému rodiny. Ve zkoumaných rodinách byl zaznamenán pozitivní prvek této „nové komunikace“. Zatímco před situací ústavního umístění dětí rodiče akcentovali smutek a strach, retrospektivně hovořili o zkušenosti s dětským domovem jako o pozitivní.

„[...] aby nebylo záškoláctví, takže opravdu chceme ten jeden rok přežít, aby se nedostal do ústavu [...]. S M. jsme měli problémy – ten byl v ústavu. Toho jsme s manželem věčně naháněli, a pak se teda náš M. dostal na dva roky do ústavu. A pak se nám ho zase podařilo zase zpátky. On měl trestnou činnost. Pak se nám ho za ty dva roky podařilo dostat zpátky z ústavu. No, ale musíme říct, že ten ústav mu k něčemu byl, protože dnes je to velice slušný člověk a stará se o svoji dceru.“
(Piškovi)

Zkušenost odloučení je tak stále přítomnou hrozbou a rodiče na ni upozorňují. Kromě vědomého a cíleného využívání zkušeností jsou děti v rodině často konfrontovány také s nezáměrným působením prožívaných příběhů – znají osud svých starších sourozenců či bratranců, kteří v ústavní péči byli či jsou. Transakční vzorec dominující subsystému OCHRANY DĚTÍ v rodině se tak přirozeně mísí s dominantním vzorcem subsystému opětovného přijímání do rodiny.

6. Kontext ohrožujících situací

Sdílené spektrum obav i jednání rodičů je zasazeno do situačního kontextu. K významnému kontextuálnímu vlivu zde můžeme zařadit výzkumem zvolený koncept mnohoproblémovosti rodin, který rámoval výběr rodin. Všechny rodiny souběžně čelily několika problémům. Životní situace oslovených rodin byla úzce spojena s osobními zkušenostmi s ústavní péčí a intervencemi OSPOD. Rodiny čelily potížím v oblasti bydlení a v této souvislosti se objevovala rovina problémů souvisejících s životem v sociálně vyloučené lokalitě. Dospělí členové byli nezaměstnaní a měli nezanedbatelné problémy s dluhy. Finanční zajištění rodin bylo dlouhodobě spjata se závislostí na sociálních dávkách.

Také struktura rodiny vytvářela významný vliv. Při modelaci transakčního vzorce subsystému OCHRANY DĚTÍ se vynořil význam specifické rodinné struktury, především pak věkové rozmezí a počet jednotlivých dětí. Skutečnost, že rodinná struktura neumožňuje vytvoření střednědobě platných rodičovských postupů provázaných s vývojovými fázemi dětí, může stát za operačním charakterem rodičovských opatření. Vícečetné rodiny s dětmi ve větším věkovém odstupu neumožňují rodičům zaujímat kompaktnější a střednědobě platný model ochranného jednání. Každé z dětí v rodině čelí odlišnému spektru rizik. Rodinnými cykly ve smyslu vývojových stádií rodiny, jak o nich hovoří někteří autoři (Duvallůvá 1967; 1988; Olson 1989; McGoldrick, Shibusawa 2012), taková rodina neprochází. Všechna vývojová stadia a jejich vývojové úkoly se v životě našich rodin kumulují do jednoho prostoru a času. Trajektorie rodičovských zásahů je pak řízena od aktuálního nejsilněji ohrožujícího problému k dalšímu. Přímé konkrétní kontinuální zaměření na problémy jednoho dítěte je v takových podmínkách nemožné očekávat. Tato skutečnost může být významná především pro sociální pracovníky, kteří s rodinami pracují a snaží se s nimi vytvořit spektrum úspěšných opatření ve prospěch ohroženého dítěte.

Mezi další významné skutečnosti vynořující se z kontextu patří i povaha vztahů mezi intervenujícími sociálními pracovníky OSPOD a rodinami. Ta pramení právě ze skutečnosti, že jsou rodiny považovány za mnohoproblémové. Pokud chce rodina za takových podmínek situaci ohrožujících vlivů řešit, musí nalézt zdroje uvnitř svého systému, což se jí však vzhledem k propletení hranic nemusí dařit. Další cestou k řešení je orientace na zdroje v nejbližším okolí. To může souviset se silným příklonem k širšímu příbuzenstvu, který lze v rodinách sledovat. V rámci silných rodových vazeb se dominantního postavení dostává také vrstevnickým skupinám, které rodiče chápou jako ochraňující, a vztahy s dobrými kamarády podporují i přes skutečnost, že si jsou vědomi jejich rizik (viz výše).

7. Shrnutí

Nastíněný transakční vzorec sestává ze tří základních prvků, které jsou zasazeny do kontextu ohrožujících situací. Právě kontext je sférou, ve které se rodinný subsystém setkává s vnějším prostředím. Signály přicházející z nejbližšího vnějšího prostředí systému, kterým je sociálně vyloučená lokalita, jsou v nejtěsnějším vztahu ke komunikovaným obavám a rizikům rodičů. Mezi těmito obavami zaujímají dominantní postavení okolnosti spojené s ohrožujícími lidmi či situacemi v případě menších dětí a v případě starších dětí rizika spojená s ohrožující partou či časným těhotenstvím dcer. Na toto spektrum obav navazuje úroveň reprezentující jednání rodičů, které tvoří další zachycenou část komunikačních výměn v rodině. Jednání rodičů je možné rozdělit na oblast instrumentálních opatření rodičů, sem patří preference domácího prostředí, fyzická blízkost rodičů propojená se snahou „mít děti na očích“, izolace dětí, povídání, sdílení životních zkušeností a využívání nátlakových příběhů. Dále je tato úroveň zastoupena potřebou budování vztahů s dětmi, která představuje afektivní stránku rodičovských postupů. Schéma transakčního vzorce umožnilo vygenerovat dominantní charakteristiky rodičovských postav, které jsou chápány jako silné, budující vztah, ochraňující a řešící. Chod celého subsystému je rámován systémem omezení.

Takto nastavený transakční vzorec je v situacích, kdy jej nemohou rodiče naplnit, nahrazován alternativním vzorcem. Podoba alternativního vzorce přenáší těžiště ochranných postupů do sféry vrstevnických a sourozeneckých subsystémů, což v daném kontextu může znamenat přesun do ohniska ohrožujících vlivů. Rodiče delegují dohled na sourozence a další členy komunity. Usilují o posílení vztahů s vrstevníky a spoléhají na informace předávané výhradně dětmi. Současně dochází k posunům v pojetí rodičovské role, kde začíná převládat důvěřující postoj rodičů, ale také ustupující pozice rodičovské postavy.

8. Archetypy v rodinách

Nastíněný transakční vzorec a jeho rozšířená alternativní podoba přináší mnoho otázek. Při snaze porozumět zachyceným procesům zvolila autorka modely systémových archetypů, které poskytují vhodný interpretační rámec. Pro objasnění dějů uvnitř rodiny byly využity archetypy „Meze růstu!“, „Přesun břemene“, „Nápravy, které selžou!“ a „Eskalace“.

Archetyp „Meze růstu“ je úzce spojen s pojetím propletených hranic. Rodina, která reaguje na ohrožení stažením se do sebe, realizuje de facto vyrovnávací akci, která sama v sobě nese vlastní limit. Přesun hlavního těžiště zájmu do oblasti vnitřních vztahů rodiny působí v prvních fázích jako dobré řešení obávaných situací. Rodiče akcentují vnitřní vazby, takovému jednání nelze nic vytknout. Postup však naráží na kontakt s vlastním limitem. V reálném dění se vždy najdou omezující síly, svou roli zde sehrává i struktura rodiny, která může urychlovat vyčerpání zdrojů rodiny.

Dalším typem procesního uspořádání je archetyp „Přesun břemene“. V našem výzkumu mu odpovídají situace, kdy rodiče preferují při řešení potíží svou fyzickou blízkost, domácí prostředí, přímý dohled a izolaci dětí. V situaci, kdy jsou děti vystaveny rizikovým jevům, představují tyto postupy symptomatické řešení, které přináší jen krátkodobé profity. Taková opatření zklidní situaci a jeví se jako rychlé a okamžité funkční řešení, podstata problému však zůstává. Velikým rizikem této situace je stav, kdy vlivem symptomatického řešení dojde k zmírnění projevů problému. Rodiče považují věc za vyřešenou, tím klesá i jejich ochota pracovat s problémy na fundamentální rovině. V tomto archetypu hraje svou nezanedbatelnou roli také kontextuální zátěž v podobě tlaku na rychlé vyřešení problémů. Rodina potřebuje vzniklý problém řešit rychle, je pod tlakem institucí, které se do řešení situací zapojují.

Podobným, ale rozvinutějším schématem řešení je také archetyp „Nápravy, které selžou“. Také zde se pozornost při řešení problému věnuje příznakům a menší pozornost je věnována fundamentálnímu řešení. V tomto případě však dochází k tomu, že se příznaky problému zhoršují tím, jak se pokoušíme o jejich nápravu. Aplikované nápravy vedou k zhoršení stavu, problémem jsou nezamýšlené důsledky nápravy, které existující problém ještě zhoršují. V našem výzkumu jsou reprezentantem tohoto systémového modelu dva cyklické postupy rodičů.

Prvním je cyklus odvíjející se v podobě: rodiče ventilují své obavy – dítě přináší svou verzi informací – rodič demonstruje svou důvěru v dítě a apeluje na budování vztahu. Při každém dalším cyklu tohoto vzorce je jeho ukotvení upevňováno systémem omezení platných v rodině. Rodič nemůže ztratit tvář, tím že ustoupí z pozice důvěry, odkryl by tak skutečnost, že jeho strategie budování pevného vztahu s dítětem selhala. Dítě nemůže ztratit tvář přiznáním problémů, způsobilo by zhroucení všech opěrných bodů, které si rodina vytváří v subsystému OCHRANY DĚTÍ. Časová

prodleva mezi jednotlivými akcemi způsobuje zhoršování příznaků a znemožňuje vidět a uvědomit si, že mezi situacemi existují kauzální vztahy. Druhým reprezentantem tohoto archetypu je postup rodičovského jednání, který deleguje dohled na další členy komunity i rodiny a orientuje děti k vrstevnickým skupinám. Tímto postupem se však samotné ohrožení v podobě vrstevnických skupin stává součástí pokusů o řešení ohrožujícího vlivu. Tento rodičovský postup je umožněn také zpožděními v čase, ke kterým dochází. Rodiče dítě orientují k vhodnému kamarádu. Zatím ještě netuší, že i tento kamarád je často zapojen do nevhodného chování. Rodiče věnují menší pozornost podstatě ohrožujícího vlivu. Děti se pohybují na místech s velmi vysokou koncentrací rizikového jednání (sociálně vyloučené lokality, okolí nádraží a obchodních domů), kde ochrana zajištěná tím, že se pohybují ve větší skupině, není účinným nástrojem – naopak delikventní jednání mladistvých je úzce propojeno právě s partou vrstevníků. Původní záměr rodičů dítě ochránit tak paradoxně přispívá k vytváření ohrožujícího prostředí.

Na úrovni vnějších vztahů odpovídá jednání rodičů archetypu „Eskalace“. Ta se projevuje především ve vztahu k sociálním pracovníkům, kteří vytvářejí na rodiny tlak v ohrožujících situacích. Na jedné straně stojí pracovník, který je pověřen vést případ ohroženého dítěte. Na straně druhé stojí rodiče, kteří mají vlastní systém ochrany a plně důvěřují jak svým opatřením, tak dítěti. V situacích, kdy obě strany trvají na svém, tedy pracovník operuje se „svými fakty“ a rodič tvrzením dítěte či vlastním stanoviskem, dochází k pocitu ohrožení na obou stranách. Rodina se pro pracovníka stává ohrožující tím, že blokuje přijetí změny a nabízených intervencí. Pracovník se stává nepřijatelným, protože přináší negativní zprávy o dítěti a ohrožuje soudržnost rodiny i její tvář v komunitě. Na základě pocitu ohrožení se dění v systému stupňuje, akce i reakce obou stran jsou si podobné. Velkou hrozbou je fakt, že při dlouhodobé eskalaci systémy zkolabují. V situacích, kde je moc v rukou pracovníka, což fakticky je, se rodina stává mnohoproblémovou ve svém klíčovém parametru, kterým je její vztah ke službě a pomoci. V situacích, kdy dochází k eskalujícímu vývoji mezi sociálními pracovníky a rodinami, je potřeba si uvědomit, že rodina souběžně prochází i děním, jež bylo popsáno v dalších archetypech. Sled událostí se v reálném čase často mísí a proplétá.

Závěr

Předložený příspěvek otevřel oblast, která je náročná nejen z pohledu etické přijatelnosti možných kategorizací rodin, ale také z důvodu limitovaného výzkumného uchopení. S ohledem na zvolený cíl i hlavní výkladový rámec sledovaných dějů byla pro výzkum zvolena kvalitativní strategie, která umožnila pracovat také se situačním rámcem.

Propojení konceptu mnohoproblémovosti s těmi romskými rodinami, které jako obyvatelé vyloučené lokality čelí specifickým hrozbám, nabízí otazníky nad

tím, do jaké míry je možné výsledná zjištění spojovat s kulturními specifiky, která vyvěrají z příslušnosti rodin k romské komunitě, a do jaké míry jsou výstupy ovlivněny skutečností, že rodiny čelí sociálnímu vyloučení a souběžně naplňují kritéria mnohoproblémovosti. Výzkumné šetření přináší mnoho podnětů k mezioborové diskusi na toto téma. Sama autorka práce nevnímá výstupy jako projevy znaků romského chování, spíše se kloní k systémově ukotveným úvahám, které předpokládají, že rodina jako systém reaguje na vnější i vnitřní podmínky systému tak, aby zachovala svůj chod a existenci.

Pohlédneme-li blíže na jednotlivé prvky transakčního vzorce, můžeme se pokusit identifikovat oblasti, které mohou iniciovat úvahy nad vlivem etnické příslušnosti rodin. Oblasti prožívaných obav a rizik patří do skupiny ohrožení, jež jsou jednoznačně spojena se sociální situací rodin, dominují zde rizika spojená s prostředím, ve kterém rodiny žijí. Výjimku může tvořit obava z časného těhotenství dcer, kde můžeme sledovat příklon k plodivému typu společenství. V evropském prostoru, a zvláště ve struktuře poměrně homogenní české společnosti, se Romové příklonem k této strategii výrazně vymykají zvyklostem. Skutečnost, že Romové nejsou na světě jedinou skupinou, která tuto strategii preferuje, je upozaděna. V našem výzkumu je patrný také jistý posun směrem ke snahám korigovat časně rodičovství ze strany rodičů. Ačkoliv nejsou rodičovská opatření vždy úspěšná, stojí za povšimnutí fakt, že rodiče vnímají situaci časného rodičovství negativně a snaží se jí zabránit. Současně však zaujímají vstřícné postoje směrem k dětem narozeným z těchto svazků.

V oblasti jednání rodičovských postav může romsky orientovanou strategii zaujímat také distribuce rodičovských kompetencí směrem k sourozeneckým vztahům, ani ta však není ve světě obvyklá jen u Romů. Další velmi diskutabilní oblastí je pojetí rodičovské role a její propletení se systémem omezení platných v rodině. Zde zaujme především schopnost prožívat jednotu svobody a řádu. Kontrastní rozpor mezi idiosynkratickými generickými omezeními platnými v rodině, kdy na jedné straně stojí silná důvěra implikující svobodu jednání, a na straně druhé stojí pevný řád daný hierarchií rodinných vztahů, vyvolává mnoho otazníků. Stavíme-li svůj pohled na základech aristotelovské logiky, která spoluformovala evropské myšlení, vnímáme situaci jako rozpor. Pokud však připustíme, že spíše nežli o rozpor se jedná o dialektickou jednotu obou pozic, získává působení a přístup rodičů nový rozměr. Autorka předložené práce se přiklání k hledisku, které předpokládá jiné axiomy vnitřní logiky strukturace světa a které je blíže idealistické dialektice. Bude předmětem teprve dalších výzkumů ozřejmit vztahy a existenci rozporů, dialekticky chápané jednoty či axiomů pramenících z neevropské tradice myšlení. Výzkumné šetření však neodkrylo jen aspekty, které se vymykají zvyklostem v našem společenském prostředí. Naopak, pohlédneme-li do oblasti konkrétních rodičovských postupů, je představené spektrum rodičovských opatření možné ztotožnit s rodičovským chováním, které lze očekávat

i u jiných skupin rodičů. To je dáno úrovní obecnosti vytvořeného vzorce. Jeho výchozí kategorie odhalují a odkrývají základní prvky rodičovského chování, které nejsou ukotveny v kulturních či sociálních specifikách, ale pramení spíše z povahy vztahu rodiče a dítěte. Specifický úhel pohledu přináší výzkum právě ve způsobu, jakým rodiče využívají tyto základní kategorie pro chod rodinného systému v případě rodin identifikovaných jako mnohoproblémové romské rodiny a jak jsou dále modifikovány kontextem života rodin. Předložené výzkumné šetření se zaměřilo na minoritní skupinu rodičů, protože právě dění ve skupinách mimo hlavní proud napomáhá hledat nové směry pro pochopení a zjemnění rodičovských postupů, kterých si jindy nevšímáme. Příkladem toho je například mnohokrát izolujícího jednání rodičů. Určit, které z aspektů života rodin mají základ v jejich etnicitě, které jsou projevem životních strategií v určité životní situaci a které tvoří základní paletu rodičovských postupů, jež můžeme vysledovat napříč kulturami, je výzvou pro další výzkumné šetření spíše na úrovni metaanalýzy. Totožné i kontrastní aspekty rodičovských postupů přinášejí mnoho podnětů pro diskuse i další výzkumnou práci. Pozornost dalších výzkumných šetření by si zasloužilo dění ve vrstevnických i sourozeneckých skupinách, které by umožnilo postupy rodičů zasadit do přesnější podoby kontextuálního rámce, stejně tak i okolnosti až kontrastního přechodu z pozic silného, neohroženého, ochraňujícího rodiče směrem k rodiči, jenž pouze přijímá rozhodnutí o umístění dítěte do ústavní péče. Náš výzkum se zaměřil na oblast ochranných strategií rodičů v kontextu určité životní situace rodin, proto plně nedovede poskytnout odpověď na všechny vyvstávající otázky. Zvolený výzkumný přístup však umožnil zachytit systém ochrany v čase a prostoru, které jej přirozeně modifikují.

Závěrem lze říci, že vnitřní orientace rodiny je směřována k budování úzkých vztahů rodičů a dětí – to se rodičům i poměrně dobře daří. Vysledovaný rodičovský přístup se výrazně orientuje na oblast předávání rodinných hodnot. V kontrastu s tímto zjištěním je postavení rodin v rámci sociálního systému, kdy jsou rodiny chápány jako mnohoproblémové a reálně také skutečně čelí širokému spektru potíží včetně neschopnosti účinně ochránit děti před přicházejícími riziky. V souvislosti s tímto zjištěním se naskytá otázka, jak vnímat a hodnotit situaci těchto rodin a jak jim nabídnout účinnější formy pomoci v situaci, kdy řeší své potíže. Deficity ve zvládání společensky požadovaných úkolů rodiny jsou patrné, na druhé straně je však v rodinách možné najít fungující oblasti, které umožňují další chod rodiny, a často ani ústavní zkušenost nevede k rozrušení stability a pevnosti rodiny.

Literatura

- Becvar, D., Becvar, R. 1999. *Systems Theory and Family Therapy*. Maryland: University Press of America.
- Bertalanffy, L. von. 1950. An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1 (2), 134–165.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- Blížkovský, B. 1997. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis.
- Bureš, V. 2007. *Systémové myšlení a teorie systémů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Čapra, F. 2004. *Tkáň života: nová syntéza mysli a hmoty*. Praha: Academia.
- Čorovič, J. 2004. *Gypsy narratives: from poverty to culture*. Beograd: The Institute of Ethnography, Serbian Academy of Sciences and Arts.
- Dunovský, J. 1986. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.
- Duvall, E. M. 1967. *Family Development*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Duvall, E. M. 1988. Family Development's First Forty Years. *Family Relations*, 37 (2), 127–134.
- Geismar, L. L., La SORTE, M. 1964. *Understanding the Multi-problem Family*. New York: Association Press.
- Helus, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kaplan, L. 1986. *Working with multiproblem families*. Toronto: Lexington Books.
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., Liao, T. F. 2004. *The Sage encyclopedia of social science research methods*. London: Sage.
- Matoušek, O. a Pazlarová, H. 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum.
- McGoldrick, M., Shibusawa, T. 2012. The family life cycle. In: Walsh, F. (ed.) *Normal Family Processes*. New York: The Guilford Press, 375–398.
- Minuchin, S. 2013. *Rodina a rodinná terapie*. Praha: Portál.
- Mlčák, Z. 1996. *Dysfunkční rodina. Teoretické a diagnostické aspekty*. Ostrava: Atelier Milata.
- Multi-problem Families 1960. *A New Name Or a New Problem?* New York: Social Research Service, State Charities Aid Association, p.25. [online]. Dostupné z: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015016237821;view=1up;-seq=11> [cit. 2017-5-25].
- Myers, M., McGhee, D., Bhopal, K. 2010. At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533–548.

- Němec, J. 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. 2010. Brno: KSocP MU.
- Olson, D., McCubbin, H. II., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M., Wilson, M. 1989. *Families, what makes them work*. Newbury Park: Sage Publications.
- Okley, J. 1983. *The Traveller-Gypsies*. Cambridge University Press.
- Pape, I. 2007. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21.
- Senge, P. 2007. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
- Stewart, M. 2005. *Čas Cikánů*. Brno: Barrister & Principál.
- Strauss, A., Corbinová, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Šedová, K., Švaříček, R. 2013. Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23 (4), 478–510.
- Tausendfreund, T., Dickscheit, J. K., Schulze, G. C., Knorth, E. J., Grietens, H. 2016. Families in multi-problem situations: Backgrounds, characteristics, and care services. In: *Child & Youth Services*, 37 (1), 4–22.
- Textor, M. R. 1990. Helping Multi-Problem Families in West Germany: A New Approach to Social Work. *Practice Social Work in Action*, 4 (1), 56–62.
- Vančáková, M. 2008. *Romské dítě v náhradní rodině*. Praha: Rozum a cit.
- Wulczyn, F., Barth R. P., Yuanet, Y. T. 2005. *Beyond Common Sense: child welfare, child wellbeing and the evidence for policy reform*. New Brunswick and London: Aldine.

Recenzní článek

O lovcích a sběračích sociálních struktur a dominantních diskurzů

Šotola, Jaroslav a Mario Rodríguez Polo (eds.). *Etnografie sociální mobility*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2016, 274 s.

Foucault na svého protivníka hledí zpoza brýlí upřeným pohledem krátkozrakých lidí a pomalu, po slabikách, jako by formuloval výsledek dlouhého úvahového procesu, jehož vnitřní logiku zná jen on sám, prohlásí:

„Roland Barthes je mrtvý.“

„Ale kdo ho zabil?“

„Systém. Kdo jiný.“

Laurent Binet. 2017. *Sedmá funkce jazyka*. Praha: Argo, s. 22–23.

Úvod

Zajímá vás, proč dochází k opakované marginalizaci a exkluzi Romů, proč mají druhořadé postavení ve společnosti a proč se jejich životní dráhy tolik liší od majoritních? Antropologové z katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie Univerzity Palackého v Olomouci knihou *Etnografie sociální mobility* editovanou Jaroslavem Šotolou a Mario Rodríguez Polem nabízejí osobitou odpověď. Na základě etnografií čtyř slovenských obcí viníka spatřují v existujících sociálních strukturách a dominantních diskurzech. Jejich časté narážky na struktury a diskurzy jako hlavní strůjce odlišných trajektorií romských obyvatel sledovaných obcí mi neustále připomínaly úsměvnou pasáž z knihy Laurenta Bineta (2017) *Sedmá funkce jazyka*. Detektiv Bayard při vyšetřování podivné smrti Rolanda Barthes se dotazuje Foucaulta, zda neví, kdo ho zabil, a dostane se mu neuspokojivé odpovědi – Foucault za hlavního viníka označí systém. Může antropologický výzkum končit takovým závěrem? A jakou hodnotu má ve výzkumu Romů, který situuje výzkumníka do role lovce a sběrače sociálních struktur a diskurzů? Pokusím se vysvětlit, co tím myslím a snad mi autoři odpustí jejich snad příliš ironické pojmenování.

Editoři nevstupovali do terénu bez zkušeností. Jaroslav Šotola se dlouhodobě vyjadřuje k problémům sociální exkluze. Je známý především svými přehledovými statemi týkajícími se integrace Romů (Šotola 2011; 2012; 2013; 2015), podobně Mario Rodríguez Polo má zkušenost se slovenskými Romy a je známý především

¹ Tomáš Kobes, Ph.D. působí na Katedře sociologie Západočeské univerzity v Plzni. E-mail: kobes@kss.zcu.cz

spoluprací se slovenskou UNDP² a textem knihy *Beautiful People: Zamlčané cesty* (Polo 2014). Nyní svoji pozornost obrátili k etnograficky orientovanému výzkumu zaměřujícímu se na sociální mobilitu, kterou vnímají ve výzkumu Romů jako marginální téma a od níž očekávají, že může zásadním způsobem pozměnit pohled na integraci a inkluzi Romů jak v minulosti, tak v současnosti.

Ještě před tím, než se zaměřím na diskusi obecnějších problémů, které jsou spojeny se zmíněnou otázkou, je nutné zdůraznit, že je dobré, když někdo organizuje výzkumný projekt, do něhož jsou zahrnuti studenti magisterských a doktorských studijních programů. Studenti mají příležitost realizovat pod odbornou supervizi terénní výzkum, včetně zpracování terénního materiálu a jejich následného prezentování v podobě odborného textu. V Olomouci se tak podařilo něco, co by mělo být standardní součástí antropologických studijních programů. Stejně tak považuji za důležité vyzdvihnout originalitu výzkumného záměru. Popisované obce (anonymizované pod názvy Dunajec, Jasenov, Šumvaldov a Korbany) jsou všem, kdo se pohybují v oblasti výzkumu slovenských Romů, známé. Doposud se však nikdo nepokusil o systematictější výzkum a vysvětlení jejich výjimečnosti. Autorům se podařilo tento nedostatek odstranit a umožnili tak nahlédnout do světa, který je pro většinu laické i odborné veřejnosti skrytý.

Ve čtyřech studiích představují celou řadu zajímavého etnografického materiálu umožňujícího pochopit logiku místní sociální praxe, v jejímž rámci se primárně nepředpokládá problematické soužití mezi Romy a jejich majoritními protějšky. Studie se vyznačují jednotnou strukturou sledující historii dané lokality, včetně způsobů její interpretace, zaměstnanost a význam etnického vymezování jak na úrovni lokální politiky, tak na úrovni školství, územního plánování či veřejného života. Jejich cílem je představit odlišnost sociálních trajektorií ve vztahu k romským obyvatelům těchto obcí v rámci editory předpokládané opresivní hierarchie slovenské společnosti, aby prokázali vztah mezi sociální strukturou a etnicitou, a takto vymezenému cíli podřizují úvodní teoretizující část. V ní se vymezují vůči existujícím studiím, které se podle editorů vyznačují přílišnou esencionalizací, tokenizací a rozšiřováním dominantních stereotypizujících diskurzů o Romech. Aby se vyhnuli těmto neduhům, snaží se o propojení Bergerova a Luckmannova sociálního konstruktivismu a strukturalistického přístupu Pierra Bourdieu s relačním konceptem etnicity od Thomase H. Eriksena. Publikaci uzavírají úvahou o vztazích dominantních diskurzů, sociální struktury a jednání, aby upozornili, že etnická dominance představuje základní bariéru vzestupu sociální mobility.

Jak podotýkají samotní editoři (Šotola, Rodríguez Polo 2016: 16), tato publikace není ve vztahu k sociální mobilitě v kontextu romistických studií ojedinelá. V roce 2014 vyšla Lauře Fónadové kniha *Nenechali se vyloučit*, v níž se

2 United Nations Development Programme, rozvojový program OSN.

snaží poukázat na způsoby překonávání etnický podmíněných bariér. Sociální mobilitě ve vztahu k migraci se ještě před tím věnoval Jan Grill (2012). Lze však říci, že je vzhledem k přetrvávající marginalizaci Romů nejucelenější snahou o vysvětlení výjimečných vzestupných sociálních mobilit ve výzkumem postihovaných obcích.

V tomto smyslu se kniha dotýká celé řady především teoretických a metodologických oblastí, které si zaslouží detailnější pozornost už jen proto, že nedokumentují pouze úroveň současných českých romistických studií, ale také obecnější sociálně-vědní problémy.

1 Problém exotizace a tokenizace (Romů)

Editoři svůj předmět zájmu budují na kritice dosavadních výzkumů Romů spojených s jejich *exotizací*. Nadreprezentace jinakosti podle nich zakrývá proměnlivost sociálních pozic jednotlivců a skupin, které jsou strukturálně determinovány. Důrazem na sociální strukturu se chtějí vyhnout riziku *tokenizace*, kdy úspěšné postavení jedinců zjevně marginalizované skupiny vytváří alibi o neexistenci diskriminace menšiny (Šotola, Rodríguez Polo 2016: 12, 16). S takovým postojem je spojeno několik úskalí dotýkajících se epistemologických východisek sociální a kulturní antropologie či sociální vědy obecně.

Obviňování z exotizace je založeno na kritice reprodukce a podtrhování rozdílů mezi námi a těmi druhými, vždy jinými, kde neustále dochází k replikaci eurocentrických či šířeji etnocentrických projekcí do exotizovaných kulturních celků. Tento kritický rys je spojený především se Saidovou revizí orientalizmu (Said 2008). Orientalismus se podle Saida ustanovil jako specifický diskurz diktující, co může a nemůže být řečeno o těch druhých, kteří jsou dáváni do opozice se západním ideálem. Orient se tak stal objektem vědění o těch druhých, které přispělo k jejich kontrole a disciplinaci. Exotizicizmu je rozuměno jako mocenské technice, která je zodpovědná za produkci a marginalizaci těch druhých, včetně jejich umlčování, zbídačování a znemožňování jejich sebeidentifikace. Antropologie by se měla vzdát všeho, co by mělo evokovat exotiku, jinakost či nemodernost a snažit se rekonstituovat svůj objekt ve prospěch postihování socio-ekonomických vztahů, které jsou vztahem dominance a základním nástrojem imperiální či globální politiky (srov. Said 2008, 2014; Spivak 2010).

V tomto smyslu se editoři domnívají, že dosavadní výzkum Romů je silně omezen výzkumy romských osad, které se podílejí na posilování existujících diskurzů o Romech. Výzkumy osad vedou k přehlížení postavení Romů žijících mimo jejich rámec. Od zohlednění výzkumu těch Romů, kteří se odlišují vzestupnou sociální mobilitou, očekávají, že dosáhnou mnohem adekvátnějšího pohledu na postavení Romů na Slovensku. Možnost deexotizace pohledu na slovenské Romy obecně podle autorů spočívá v obrácení pozornosti na význam existujících

mocenských struktur a dominantních diskurzů, které jsou koncipovány jako základní determinant podílející se na postavení Romů ve sledovaných obcích a podmiňující rozsah a úroveň jejich sociální mobility. Zároveň očekávají, že odlišnost a nerovnost v tomto obratu mohou být artikulovány jiným způsobem a odlišným slovníkem (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 12).

Takový postoj je pochopitelný. Studované obce nesou v celoslovenském kontextu srovnání a lze předpokládat, že povaha interakcí, způsoby soužití, včetně jejich popisů, budou velmi odlišné, a jejich zohlednění skrze editory preferovaný přístup inspirovaný *whiteness studies* může přispět k porozumění postavení Romů na Slovensku mnohem lépe. Na druhou stranu tento obrat nese s sebou několik úskalí, která ho problematizují.

Kritika je vedena zbytečně agresivním stylem, v němž je česká a slovenská antropologie paušálně obviněna z prosazování exotizace Romů a šíření antropologického hříchu spočívajícího v produkci vědění, které směřuje k ovládnutí druhých. Obyvatelé osad jsou v těchto výzkumech podle editorů popisováni jako exotičtí domorodci, jejichž atraktivita byla umocňována geografickou a kulturní blízkostí a takto nastavené výzkumy se vyloučily z širších globálních debat na akademické úrovni (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 11–12).

Nedomnívám se, že romské osady by byly v dosavadních výzkumech prezentovány jako exotické, ale spíše jako problém, který vyplývá jen již z prostého faktu své existence. Jako jeden z prvních, kdo takto začal vykreslovat osady v devadesátých letech, byl David Scheffel (viz Scheffel 1999). Podobně je koncipována Scheffelova etnografie *Svinia in Black and White* (2005; slovensky *Svinia v čiernobielym* 2009). Lze jí vytýkat mnohé, ale rozhodně ji nelze považovat za exotizující monografii. Samotná problematičnost romských osad byla umocněna katastrofálními povodněmi v létě 1998, které ukázaly, že obeznámenost se světem těchto osad je minimální. To byl také jeden z hlavních důvodů vzniku projektu *Monitoring romských osad*, kolem kterého se především z řad tehdejších studentů zformovala generace kulturních a sociálních antropologů, která se začala věnovat výzkumu Romů.

Stejně tak mi přijde přehnaný argument, že by tyto výzkumy byly realizovány s ambicí poskytnout nějaké vědění, které by vedlo k ovládnutí druhých. Naopak, *Monitoring* skončil na vyhocené diskuzi ohledně práva a možnosti využití dat a rozhodně nelze říci, že by na jeho základě a na základě jiných dalších výzkumů romských osad došlo k formování takového vědění, které by vedlo k ovládnutí jejich obyvatel. V tomto případě by si takto vedená kritika zasloužila odkazy na konkrétní autory, jejichž práce se vyznačují těmito prohřešky, případně na konkrétní projekty budované s takto jasným záměrem.

Nepochopitelná je pro mne kritika dělání lokální antropologie a podmíněnost výzkumu geografickou a kulturní blízkostí. Takovou výtku by bylo možné použít i proti editorům realizovaného výzkumu a nejsem si jistý, zda takto

vedená kritika staví představovaný záměr na produktivní půdu a zda ji zapojuje do širší akademické debaty, po které editoři tak volají. Podle mne nelze jednoduše výzkumný problém budovat na tom, že každý, kdo realizoval výzkum před Šotolou a Rodríguez Polem, problém Romů nepochopil, zatímco oni v uplatněné post-koloniální kritice problému rozumí správně.

Odmítání exotizace, jakkoliv se zdá být na první pohled opodstatněné, svádí k popisu studovaných skupin jako obětí (strukturálního násilí, systému, sociálních tlaků apod.) a jejich následné romantizaci jako těch, kteří jsou spoutáváni mocenskými důsledky a jimž není umožněn autentický rozvoj (který lze popsat v termínech sociální mobility). Kdo dominance vytváří, prosazuje a kontroluje, je koncipován jako ten, kdo bere těm druhým nevinnost „ušlechtilých divochů“ a potlačuje jejich univerzálně předpokládaná práva.

Ve výsledku je pak taková kritika obžalobou antropologovy společnosti ve jménu předpokládaného ideálu vztahovaného k rovnosti či rozvinutosti a odmítání esencionalizace, a je jedno zda Romů, orientu či jinak koncipovaných exotických komplexů. Zároveň tento kritický postoj obsahuje skrytý paradox, který je realizován ve dvou krocích.

Zprv se přistupuje k odlišnosti jako ke konstrukčnímu efektu existujících struktur a dominantních diskurzů. Badatel pak upozorňuje na jejich negativní důsledky a demaskuje je jako diskurzivní hru či diskurzivní konstrukt. V tomto smyslu tedy odlišnost není reálná. Zadruhé je však tento konstrukční efekt pojímán jako reálný – ve svých důsledcích. Aktér si ho není vědom, je vůči němu bezmocný a jeho odlišnost je mu osudem. Tito odlišní mají být emancipováni ve jménu kritiky propagovaného konceptu, kterým se autoři snaží odstranit negativní důsledky jimi kritizovaných diskurzů.

Pro výzkumy Romů na začátku nového milénia byla tato strategie typická, spojená vždy s otázkou, kdo jsou Romové? Jsou Romové stejní jako ostatní populace? Pokud ano, proč existuje jejich pojmové rozlišení a s čím jsou tato rozlišení spojena? A pokud jsou odlišní, z čeho jejich odlišnost vyplývá (srov. např. Barša 2005; Jakoubek 2005; Mikuš 2008; Čechovská 2014)? V tomto kritickém postoji je vše redukováno na diskurz, který je systematicky zneužíván nejen intelektuály, ale také politiky, stejně jako těmi, kteří usilují o své zviditelnění a prosazení svého zájmu v prostorech, o kterých se domnívají, že jsou z nich v důsledku existujících mocenských technik vylučováni. Taková pozice je však kontraproduktivní. Staví všechny proti všem, všichni se umlčují navzájem ve snaze dosáhnout privilegované formy vypovídání, která je však jen dalším z řady eurocentrických a esencionalizujících diskurzů, tolik zavrhaných antikoloniální kritikou. Tento postoj je zářezující i v tom, že čím více se Šotola s Rodríguez Polem vymezují vůči dominantním diskurzům a deexotizují, o to více esencionalizují. Tento postup lze ilustrovat v úvodním popisu vstupu do obce Dunajec.

Skupinka dětí na přelomu prvního a druhého stupně základní školy si hrála na ulici s míčem, slušně pozdravily, jak se to na venkově dělá. Byly úplně stejně oblečené, upravené a jediným rozdílem byla mezi nimi barva pleti a vlasů – byla to etnicky smíšená skupinka. Aktérem druhého výjevu byl muž ve středních letech, ne-Rom, který si zajel nakoupit do místní samoobsluhy. Vystoupil z auta a nejenže nezamkl, ale se vši důvěrou nechal nastartovaný motor s klíči v zapalování. (s. 37–38)

Taková charakteristika je však v rozporu s pozicí, které se editoři dovolávají. Preferují Eriksenův koncept relační etnicity (Eriksen 2012), z jejíž perspektivy identitárním skupinám nerozumí jako reálným entitám, ale jako výsledku sociální praxe, v níž lidé jednají, jako by reálně byly (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 20–21). Otázkou však je, proč autoři tak přímočaře připisují etnickou odlišnost aktérům této interakce včetně jejich esencionalizovaných povah či mentalit, které jsou součástí jimi tolik kritizovaných dominantních diskurzů.³

Podobně zavádějící je argument s *tokenizací*. Nejsem si jistý, zda tím, že někdo ukazuje pozitivní příklady inkluze, zároveň neadekvátně chápe úspěšné postavení jedinců znevýhodněné skupiny (ať již je vymezena na etnickém, třídním, genderovém či religiozním základě) ve snaze vytvářet alibi pro existující systém, který se vyznačuje segregační praxí. Například studie Alexandra Mušinky *Podarilo sa* (2012) je plná případů, v nichž dochází k prolamování segregace v rámci existujícího systému. Popisované obce, které jsou co do postavení Romů ve srovnání především s obyvateli romských osad výjimečné, editoři v polemice o tokenizaci suspendují na běžný slovenský průměr kopírující typické dominantní diskurzy. „*Výzkumný proces jsme se rozhodli ukotvit ve více lokalitách, abychom prokázali, že se nejedná o žádné výjimky, jak by se z absence dosavadního poznání mohlo zdát*“ (Šotola, Rodríguez Polo 2016: 27).

Takový postoj je však problematický, už jen proto, že výjimečnost vybraných lokalit je popřena a deklasována na běžné reprezentanty obecných (dominujících) tendencí. Každý jev je něčím typický a něčím zvláštní. Nebeské objekty se pohybují po nebeské sféře. Ne však všechny kopírují stejnou dráhu a rozdíl ve směru pohybu přispívá k rozlišení mezi hvězdami a planetami. Iniciuje snahu o vysvětlení příčin těchto odlišností a přispívá k pochopení podstaty hvězd a planet, stejně jako univerzálních principů, které je spojují či je organizují. Popření jinakosti je tak problematické vzhledem k mnohem obecnějšímu epistemologickému problému, který je spojen s otázkou, čím by měl antropologický výzkum začínat a čím jsou studované obce pro sociálně vědní výzkum podstatné.

³ Úryvek je zarážející především ve vztahu k námitce, v níž se editoři distancují od esencionalizujícího přístupu (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 12). Odlišná barva pleti a vlasů jim evokuje etnicky smíšenou skupinu a zároveň si všímají důvěry majoritního příslušníka, která je budována na esencionalizovaném předpokladu nedůvěřivého, rasisticky smýšlejícího bílého muže. Jde o popis budovaný s primárním předpokladem jistých esencí jako organizačních principů překrývajících logiku sociální praxe, z níž by bylo zjevné konstituování etnické identity. To je velmi daleko od předpokladů editory oceňovaného relačního přístupu. Naopak, pokud by takový přístup uplatnili v Číně, byli by ji nuceni popsat jako etnicky homogenní, což Čína není.

Domnívám se, že jinakost a výjimečnost či to, co je popisováno anglickým termínem *otherness*, jsou pro antropologii podstatné. Jde o něco, co není z hlediska aktuální praxe a vědění samozřejmé či běžné, a mělo by to být vysvětleno. V tomto smyslu problém exotiky a tokenů získává svůj opodstatněný epistemologický význam. Slovo exotika je odvozováno z řeckého *exos* znamenající „vně“, či „mimo“ a z adjektiva *exotikós* vztahujícího se na vše, co pochází nebo je svým původem z vnějšku, jako něco cizího, cizorodého, podivného, zvláštního a neočekávaného nebo neobvyklého (srov. Fernadez 1986; Kapferer, Theodossopoulos 2016). Exotické tak vyplývá z rozlišení mezi dvěma (sémantickými) okruhy, z nichž první je srozumitelný a neproblematicky dostupný, druhý je však vně prvního kruhu jako problematicky uchopitelná, nejistá a nesrozumitelná oblast.

Takové rozlišení se v souvislosti s elementárními částicemi dostalo i do slovníkové výbavy fyziky, když uvažuje o tzv. exotických částicích. Fyzikové si donedávna vystačili při popisu hmoty s částicemi, jakými jsou fotony, elektrony, protony a neutrony. Jenže při jejich interakci se začali setkávat s dalšími částicemi, které jsou již problematicky uchopitelné a jejich existence obtížně vysvětlitelná, protože z nich není nic složeno, nejsou schopny vytvořit vázané struktury a okamžitě se po svém vzniku rozpadají. Jsou jiné a jasně odlišitelné od ostatních částic, stejně tak ale jsou záhadné a od jejich výzkumu se očekává nejen vysvětlení důvodu jejich existence, ale také vysvětlení existující hmoty i tzv. temné hmoty (srov. Red 2014; Zijl 2016). Jsou výjimkami, které vyžadují vysvětlení, podobně jako potřeboval vysvětlení měsíc, který nepadal na zem jako jablko na hlavu Isaaca Newtona. Exotické částice nebo měsíc jsou tokeny, jejichž význam spočívá právě ve výjimečnosti či exotičnosti, kterou není možné přehlížet, ale je nutné její existenci vysvětlit. Stejně tak by měly být vysvětleny neobvyklé životní dráhy romských obyvatel, které jsou ve srovnání s jinými slovenskými obcemi či městy velmi odlišné.

V tomto smyslu jsou popisované obce stejně exotické jako romské osady a mají velmi značný potenciál k vytváření nového pohledu na oblasti etablované v romistických studiích či sociální a kulturní antropologii věnující se výzkumu Romů. Šotola s Rodríguez Polem však přehlížením jejich jinakosti tento potenciál ne plně využívají. Ve snaze poukázat na vliv existujících strukturálních faktorů a etnicity spíše vytvářejí předmět výzkumu, který existuje jako diskrétní oblast pouze v představách antropologů a jejich teoriích, nikoli však v realitě, kterou studují. Tento předmět je koncipován jako zvláštní sféra, která se skrývá za jedním konkrétním aktérem, jako všeprostupující organizační princip. Koncentrace na onen princip vytváří z jejich popisu namísto etnografie spíše jakýsi druh metafyziky, který podle mne autory přehnaně nutí k vysvětlování sociálních vztahů v jednotlivých obcích v termínech internetnického napětí.

2 Problém metody

Aby mohli takto koncipovaný předmět zájmu postihnout, zvolili editoři postup, v němž kombinují historický výzkum a zúčastněné pozorování. Od prvního očekávají rekonstrukci dané lokality a způsoby její interpretace v dané kolektivní paměti. Zúčastněné pozorování mělo poskytnout data týkající se využívání místních zdrojů, zaměstnanosti, migrace za zaměstnáním, včetně jejich etnického vymezování na úrovni lokální politiky, školství, veřejného života či územního plánování. V tomto směru je zajímavé a velmi užitečné využívání map při popisu formování dané lokality v čase. To, co je obtížně popisováno na několika stranách, je srozumitelně ilustrováno prostřednictvím série schématických map, a zvolený postup může být považován za ukázkou možnosti využití map či obecněji geografického informačního systému (GIS) v rámci výzkumu sociální stratifikace.

Na druhou stranu, i když jsou informace z jednotlivých obcí mnohdy velmi zajímavé a přispívají k porozumění lokálním sociálním vztahům a okolnostem, které vedou nebo omezují možnosti sociální mobility, některé způsoby vysvětlení jsou nedostatečné nebo zavádějící. Takové chybování se podle mne odvíjí od prvoplánového stanovení tří tematických okruhů (historie dané lokality, zaměstnanost a migrace za prací, role etnického vymezování v lokálních souvislostech na úrovni místní politiky, školství, územního plánování či veřejného života v obci), kterým byl následně podřízen sběr relevantních dat. Z toho důvodu editoři témata a data týkající se především příbuzenství, rodiny, domácnosti, genderu či religiozity ponechali stranou (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 28–29). První problém spočívá ve stanovení kritérií relevance. Proč jsou jedny tematické okruhy upřednostňovány před druhými? Skutečně by vytěsňování religiózních či příbuzenských souvislostí snížilo potenciál pro postižení editory preferovaného zájmu? Kdo nebo co určuje, že je zaměstnanost vnímána pro vykreslení sociální mobility a interetnických vztahů jako relevantnější než příbuzenská souvislost daných aktérů? Z textu je znát přílišná upjatost na etnickou povahu sociálních vztahů.

Původní Romové, kteří obývali romskou osadu v obci, se postupně v následujících desetiletích začali přesouvat ze svého segregovaného prostředí. Tímto mechanismem vznikla specifická situace a v centru obce nyní bydlí Romové i ne-Romové společně. Všichni obyvatelé shodně tvrdí, že zde spolu žijí bez problémů. My se v naší studii budeme snažit dostat se pod roušku proklamované idylly. (s. 96)

Právě neviditelnost etnicity se také posléze stala jednou z největších překážek výzkumu. (s. 148)

Jde o určitou asymetrii mezi badatelem a postihovanou sociální praxí, v níž jsou pořizovaná data podřizovaná předem danému syžetu. V takovém postupu hrozí ztráta logiky daného kontextu ve prospěch logiky teoretického konceptu. To vede

v posledku k nedůvěře v aktéra. Šotola spolu s Rodríguez Polem koncipují výzkumníka jako profesionála, který by měl být nadán zvláštní citlivostí pro identifikování vlivu nadindividuálních celků (struktur, dominantních diskurzů, etnicit), které jsou abstrahovány z obsahů vědomí dotyčných aktérů, jejichž původu, příčin a následků si aktéři samotní nejsou vědomi. Vykročení tímto směrem badatele dříve nebo později dovede k utvrzení, že aktéři neví, co dělají, protože nemají ve svých hlavách vědecké pravdy o své aktérské praxi (srov. Bourdieu 1995: 37–43; 2003). Jak lidé organizují vztahy mezi sebou, jak o sobě a druhých smýšlejí a promlouvají, to vše je v podání autorů důsledkem existujících struktur a dominantních diskurzů.

V tomto smyslu není rovněž příliš srozumitelné, proč se ve výzkumu provoplánově vyhýbali tématům jako příbuzenství, rodina, domácnost, genderové či religiózní vztahy, když se naopak při jednotlivých popisech obcí ukazuje, že tato témata byla stejně relevantní jako editory prosazované oblasti. Možná je to i důvodem, proč tyto oblasti zůstávají nepochopené. Zřejmě je to v případě *fajt* nebo *rodinkárstva*. *Fajta* není identitární okruh, který by byl typický pouze pro romské obyvatelstvo. Naopak, s *fajtami* je možné se setkat i v případě Neromů (srov. Kobes 2009; 2014). Z textu je zřejmá silná nerovnováha ve prospěch diskuze nad povahou romských rodů, aniž by bylo poukázáno na to, co se děje v případě neromských rodů. Za další, tyto rody nejsou jednoduše vymezeny jen na základě prokreace, ale na jejich konkrétní podobě se podílí celá řada faktorů–zprostředkovatelů, ať už jde o sdílení určitého rezidenčního prostoru či pozemkové vlastnictví, které může jednotlivé členy korporovat do *fajty* podobným způsobem jako předpokládaná sdílená krev. Uvědomění si těchto rysů *fajty* by vedlo k lepšímu pochopení *rodinkárstva*.

Rodinkárstvo není orientováno jen na základě příbuzenské blízkosti, ale je do něho zahrnuta celá řada dalších členů na základě jiných zprostředkovatelů, jako jsou přátelství, sousedství, ale také kmotrovství. Potom zdánlivě nesrozumitelná věc, jakou je neschopnost kontrolovat místní samosprávu ze strany dunajeckých Romů (navzdory tomu, že v obci Romové tvoří většinu), která je vysvětlována jako neschopnost mobilizace vlastních zájmů, může být popsána jako důsledek integrace do lokálních systémů *rodinkárstva*, které artikuluje jejich zájem mnohem efektivněji, než by to bylo možné na čistě etnickém základě (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 72).

Každé z těchto *fajt* je pak možné rozumět jako metonymii, v jejímž rámci každý jednotlivec, který je na základě určitých zprostředkovatelů identifikován či fixován jako člen příslušné *fajty*, reprezentuje způsob života či temperament dané *fajty*. Tento princip se pak aplikuje na obyvatele konkrétní obce jako celek, kdy každá obec je charakteristická určitým způsobem života a temperamentem svých obyvatel. V případě *rodinkárstva* je pak zajímavé, jak jsou konkrétní osoby – Romové, Neromové, luteráni apod. – do jeho rámců zahrnováni, či z nich exkludováni. Zohlednění těchto zprostředkovatelů totiž umožní vyhnout se nepříliš vhodnému zohledňování agency Romů v rámci socioekonomických strukturálních limitů, od kterých se očekává, že jsou reprodukovány dominantní skupinou. Absolutní

měřítka (neempirické) struktury pak zmizí ve prospěch těchto (empiricky vykazatelných) zprostředkovatelů, které jsou vzhledem k sobě vzájemnými měřítky.

3 Problém teoretického ukotvení

Editoři však volí absolutní měřítko, v němž je z mého pohledu nejednoznačnost a vysoká proměnlivost identit jednotlivých aktérů stabilizována a očišťována ve prospěch sociálních struktur, dominantních diskurzů a etnicity. Dominantní diskurz je vymezen velmi vágně s odkazem na Foucaulta (1996). Podle Šotoly a Rodríguez Pola se jedná o opresivní hierarchii, v níž Romové čelí tlakům ze strany majority a jejíž součástí jsou strategie zakrývání těchto tlaků poukazováním na domnělé esenciální charakteristiky Romů. Tyto charakteristiky jsou z perspektivy majoritních diskurzů hlavní příčinou marginalizace Romů (Šotola, Rodríguez Polo 2016: 10,12). S tím je spojeno hned několik obtíží.

První obtíž je se samotným pojmem diskurz. Diskurz je charakteristický určitými pravidly reprezentace, která jsou úzce provázaná s ustálenými technikami moci.

Stejně tak jsou dominantní diskurzy někým a někde produkovány, distribuovány a konzumovány či využívány (srov. např. Foucault 2002; Fairclough 2003; Reisigl, Wodak 2005). Tyto rysy jsou přehlíženy. Jednotlivé studie obsahují celou řadu příkladů těchto diskurzivních znaků, ale jejich význam je bagatelizován buď tím, že indikují dominantní diskurzy, nebo že jednotliví aktéři jsou nositeli dominantních diskurzivních typů.

Z textu není rovněž příliš zřejmé, s čím jsou dominantní diskurzy spojovány. Jednou jsou vztahovány k vědeckým konceptům, podruhé ztotožněny s praxí, v jejímž rámci je k těmto konceptům odkazováno (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 17). Kdo je producentem těchto dominantních diskurzů – konkrétní badatel či skupina nebo škola badatelů? V takovém případě chybí jména, odkazy na publikace, ze kterých by byla zřejmá specifika těchto dominantních diskurzů. Stejně není jasné, jak sociální praxe k těmto dominantním diskurzům referuje a jak je využívá. Jsou dominantní diskurzy lokálně, regionálně specifické, nebo mají nějaké univerzální rysy? A pokud ano, jaké? Konkrétní lidé jsou v případových studiích prezentováni jako pasivní produkty, prostřednictvím kterých promlouvají konkrétními aktéry nereflektované dominantní diskurzy. Mnohem reálnější jsou existující diskurzy, jejichž empirická vykazatelnost je generalizována na základě konkrétních výpovědí. Dominantní diskurz v takové strategii vystupuje jako abstrakt, který musí být badatelem identifikován, odhalen či demaskován a zároveň figuruje jako samovysvětlující se koncept. Badatel není v posledku specialistou na reálnou sociální praxi, ale na sociální nevědomí dotýčných aktérů, kteří jsou bezděčně spoutáváni mocenskými účinky dominantních diskurzů.

Podle mne výhoda diskurzivního přístupu spočívá v něčem jiném. Snaží se být teoretickou alternativou ke strukturalistickému přístupu. Primárnost struktury

je nahrazena diskurzem, kterému je rozuměno jako zprostředkovateli mezi označujícím a označovaným či mezi strukturou a sociální praxí, ustanovující nejen regulující normativ, ale také možné formy vzdoru či antidiskurzu vymezujícího se vůči represivním účinkům moci. To není typické jen pro vytváření alternativních forem kolektivní paměti, které se vymezují vůči oficiálním výkladům historie (srov. Foucault 1980), či alternativních způsobů vymezení identity, které se snaží prolomit účinky existujícího genderového řádu (srov. Butler 1993), ale také pro romské i neromské obyvatele.

Publikace je plná příkladů nebo náznaků takových alternativ, které jsou však s přehnaným důrazem na dominantní diskurzy přehlíženy. Obyvatelé romských osad vytváří celou řadu chování, kterými se vzpírají autoritě místní samosprávy a různých úřadů. Členství v letničním hnutí v případě Korban může být jednou ze strategií, jak prolomit existující mocenské dominance. Cerasela Voiculescu (2016) ukazuje, jak letniční hnutí poskytuje rámec pro vymanění se ze sféry státní správy a vytváří možnost pro dosažení určité autonomie, včetně alternativních způsobů sebezporozumění a sebeidentifikace.⁴

Zároveň je možný i opačný postup, v němž se mohou jednotlivci či určité skupiny soustředit na zneviditelnění, díky němuž přestávají být terčem opresivních strategií. Co když není cílem marginalizované skupiny ve sledovaných obcích jejich etnická emancipace či třídní integrace, ale splynutí, které by je znemožnilo identifikovat jako členy skupiny, která je objektem různých disciplinačních strategií? Když Arne Mann zveřejnil *Rómsky dejepis* (2000), apelovali právě tito *splynutí*, aby je v dotyčné publikaci nezmiňoval. Pro ně bylo zmínění jejich jména, jakkoliv to bylo myšleno dobře, zmařením dosaženého cíle. Známe několik obcí, kde žijí lidé, jejichž předci mají romský původ, přesto většina obyvatel ztratila schopnost je s Romy jakkoliv spojovat. Možná jsme v našich výzkumech tento aspekt opomněli. Změna příjmení, stejně jako opouštění romského jazyka může být jednou ze strategií, jak takového cíle dosáhnout (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 159). Stejně tak Šotola a Rodríguez Polo zapomínají zprostředkovat emické perspektivy romství či obecněji akterskou antropologii Romů a Neromů. Jen pracují někde implicitně, jindy explicitně s předpokladem, že romství hraje v životě určitých aktérů roli. „*Romství zastávalo v životě aktérů významnou roli, nebylo však součástí veřejně deklarované identity, protože jim v současných podmínkách nezbyvá nic jiného, než je skrývat*“ (s. 167). Jak ale dotyční jednotlivci rozumí sobě samým jako Romům? Která kritéria jsou pro vymezení romství důležitá? Jak rozumí svým majoritním protějškům, jaké rysy či znaky jsou důležité pro identifikaci Neromů? To samé by mělo být zohledněno v případě Neromů – jak oni rozumí svým romským sousedům? Z jednotlivých případů to není příliš zřejmé.

4 Ve vztahu k letničnímu hnutí může být pro editory zajímavou a inspirující nepublikovaná disertační práce Štěpána Ripky z roku 2014 *Pentecostalism among Czech and Slovak Roma*.

S o to větší vehemencí kladou autoři důraz na sociální struktury, tlaky a kapitály. Obdobně jako v případě dominantních diskurzů zde tyto fenomény vystupují jako samovysvětlující se termíny, které jsou mnohem reálnější než dotyční konkrétní aktéři a jejichž důsledky se podílejí na nerovném postavení romských obyvatel sledovaných obcí. Struktura obdobně jako diskurz je nadužívaný termín, u kterého se předpokládá, že mu všichni nějak rozumí. Z textu lze vydedukovat, že se editoři pokusili o alternativní pohled na sociální mobilitu Romů, východisko však spatřují paradoxně ve stejných modelech kombinujících perspektivy struktury a aktéra s odkazy na Pierra Bourdieu a Bergera a Luckmanna (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 16). Detailnější promýšlení fúze těchto dvou teoretických perspektiv chybí, stejně jako nejsou jednotlivé premisy těchto dvou teoretických celků vztaženy na oblast sociální mobility. Setrvávají jen u blíže nespecifikovaného předpokladu, že sociální mobilita je důsledkem strukturálních podmínek a sociálních nerovností, které vytvářejí rámec pro jednání (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 238). V textu se však pracuje s různými typy struktur – příbuzenské struktury, rodinné struktury, sousedské struktury, socio-ekonomické struktury, náboženské či religiózní struktury, mocenské struktury (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 139) – a jejich vzájemná souvislost není příliš zřejmá. Spíše se s nimi pracuje jako s jasně odlišitelnými doménami, s předpokladem, že rodinnou strukturu lze vymezit na základě faktu, že se někdo někomu narodil, oproti tomu sousedské vazby na základě prostorové blízkosti či vzdálenosti. Mezi nimi je však souvislost a co na první pohled vypadá ohraničeně, v reálné praxi se neustále mísí.

Typickým příkladem je již diskutované *rodinkárstvo*, které je komplexem rodinných, stejně jako sousedských či kmotrovských vztahů a nelze dost dobře říci, co je v této struktuře primární. V této souvislosti mne napadá otázka, proč editoři nezůstali důsledně u myšlenek Pierra Bourdieua, na něhož příležitostně odkazují? Jeho koncept kapitálů by umožnil velice dobře popsat mobilitu v termínech habitů, polí a transformací jednotlivých kapitálů. Případové studie ukazují, že sociální mobilita souvisí se zaměstnáním, stejně jako se vzděláním či s historickými souvislostmi, které umožnily afiliovat určité jednotlivce do určitých skupin. Namísto toho se však se strukturou, strukturálními a mocenskými tlaky operuje jako s transcendentními entitami determinujícími jednání a myšlení jednotlivců. Jako se všudypřítomnými démony, jejichž dotek vede k nerovnému postavení jejich obětí. Obraz je to pak velmi smutný. Všichni ti, kteří vedou především ve srovnání s obyvateli romských osad mnohem kvalitnější život, jsou obětí těchto opresí. Nemají pod kontrolou svoje životy a jsou vystaveni těmto všeobjímajícím a všepožírajícím strukturám. Je to jako nové náboženství, v němž trojjedinost boha je nahrazena trojjediností struktury, diskurzu a aktéra. Antropolog či sociální vědec je jejich vykladačem a při jakémkoliv aktérském zdůvodnění se stává obrazoborcem, který popře jejich realnost s upozorněním, že jsou to projekce a výsledky opresivních sil sociálních struktur a dominantních diskurzů. Jediným, kdo je strukturálně

a diskurzivně nepodmíněný, je zde badatel, který popisuje reálné důsledky mocenských struktur a vytýčí možnost pro vyvázání se z okovů moci. Je emancipátorem, který brojí proti moci. Problém je, ve jménu čeho? Ve jménu spravedlnosti, ve jménu rovnosti? V úvahách o Romech se v čase konstituovaly různé formy egalitarizmu dané měřítky, kterými jsou poměřováni. Jednou jsou Romové neúžiteční poddaní, ze kterých je možné udělat systematickou výchovou a dalšími opatřeními nové sedláky či nové Maďary. Podruhé jsou odlišní svými zvyky a tradicemi natolik, že jsou odlišnou neuvědomělou národnostní skupinou, kterou je nutné kulturně a národnostně emancipovat. Jindy sociální třídou, kterou je možné zrovnoprávnit zapojením do pracovního procesu. A jindy zase tradiční společnosti, která odporuje principům moderní, otevřené společnosti. Ve jménu jaké rovnosti či spravedlnosti Šotola s Rodríguez Polem mluví? Není jejich kritika jen ideálem střední třídy či jen dalším diskurzem, který se dopouští jen dalšího násilí na studované kultuře, abych připomněl jednu z ústředních myšlenek Talal Asada (1986)?

Veškerá úskalí spojená s vědeckými koncepty a jejich vztahem ke studované praxi se dají ilustrovat na případě etnicity. V úvodu se editoři dovolávají relační definice etnicity (Eriksen 2012) a vymezují se vůči konceptu etnicity, který by bylo možné charakterizovat výčtem typických vlastností nebo shodných rysů nějaké skupiny. V tomto smyslu editoři nechtějí definovat, kdo jsou Romové a koho za Roma ve výzkumu považovali, ale chtějí se ptát po způsobech tohoto vymezování v sociální praxi. Zkoumat tedy situace, kdy lidé jednají na základě etnicity připisované sobě nebo druhým. Nechtějí zkoumat vztahy mezi dvěma skupinami, protože identitární skupiny nejsou podle editorů reálné, ale jsou produktem sociální praxe. V jejím rámci pak lidé jednají tak, jako by tyto skupiny reálně byly. Sociální mobilita je zde dávana do souvislosti s etnicitou, která se stává zásadní překážkou v situacích, kdy je dotýčným aktérům etnická identita připisována zvnějšku. A tento teoretizující úvod zakončují úvahou, že pro slovenské Romy platí toto omezení velmi výrazně. Etnicita podle editorů hraje v případě Romů zásadní roli a v popisovaných obcích vystupuje jako základní organizační princip (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 20–22).

Už jsem upozornil, že editoři v uplatňování této perspektivy nejsou důslední. Text se vyznačuje častým esencionalizovaným rozlišováním mezi Romy a Neromy, které jde za logiku postihované praxe. Zároveň je s etnicitou spojeno několik dalších obtíží, které nejsou typické jen pro tuto, ale i pro jiné publikace, které výzkumy Romů v termínech etnicity problematizují. Celá nesnáž vyplývá z vymezení etnicity stavící proti sobě teorii, sociální praxi a otázku, co je a není reálné. Na jedné straně je etnicita koncipována jako badatelův analytický koncept. Ten je v dalším kroku vztažen k sociální praxi, která produkuje určitou etnickou formu kolektivní identity, která není reálná, protože je jednou z mnoha možných forem kolektivní identifikace, ale lidé v praxi jednají a myslí tyto koncepty, jako kdyby reálně byly. V tomto smyslu

je Šotolova a Rodríguez Polova kritika Lozoviukovy etnické indifferencie zavádějící (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 22). I Lozoviuk (2005) se dopouští stejného ztotožnění analytického konceptu, praxe a reálnosti, i on vnímá etnicitu jako analytický koncept, který je zároveň etablován v sociální praxi a jeho reálnost vyplývá z konvencionální závaznosti tohoto způsobu identifikace, který není z jeho pohledu univerzální, ale kulturně partikulární, spojený jen s určitými kulturními okruhy či typy společností. V tomto smyslu Lozoviuk přímočaře ztotožnil etnicitu s národem a národností, a z toho vyvozuje, že jisté společnosti se nemusejí vyznačovat takovým typem kolektivní identity. Jsou tedy etnický indifferenční a tento princip může být aplikován i na Romy – také Romové neuplatňují nebo nemusí realizovat tento způsob sebeidentifikace. Jen v tomto bodě se Lozoviuk od Šotolova a Rodríguez Polova vymezení etnicity liší. Pro ně je etnicita základním organizačním principem, pro Lozoviuka jedním z mnoha.⁵ A celý spor se točí kolem otázky, zda Romové jsou či nejsou skutečnou etnickou skupinou a zda rozumí světu či vztahům v etnických termínech (srov. s diskutovaným problémem exotizace a tokenizace) reprezentujících vztah mezi badatelskými koncepty a studovanou skutečností, a zda je možné vytvořit takové koncepty, které by byly adekvátní ke studované praxi a zároveň byly mezikulturně (univerzálně) validní.

S etnicitou se v tomto smyslu pracuje jako s podivným průsečíkem *emic* a *etic* perspektivy. Jednou je etnicita etický koncept popisující formování a principy identitárních skupin. Podruhé má emický rozměr, který je součástí studované reality. Pro editory je tato pozice typická, vytváří však paradox stavějící proti sobě imanenci a metafyziku. To ostatně platí i pro zbývající dva koncepty struktury a diskurzu. Zatímco v prvním definičním kroku je etnicita vnímána jako vědecký konstrukt, kterým autoři popisují realitu, v druhém kroku je tento konstrukční efekt aplikován na samotnou studovanou praxi. I zde lidé vytvářejí-konstruují identitární techniky, které lze popsat termínem etnicita. Etnicita je skutečností samou, která ve svých důsledcích přesahuje své nositele a je vysvětlována jako něco, čeho není možné se jen tak zbavit a z čeho nelze jednoduše odejít a co pre-determinuje myšlení a jednání členů určitých etnických skupin. To, co se jeví jako volba, je vysvětlováno a analyzováno jako osud. Jednou je etnicita překážkou sociální mobility, jindy zas tvoří potenciál sociálního vzestupu. To je patrné na srovnání případů z Jasenova a Korban.

5 Pokud lze připustit, že etnicita je jeden z organizačních principů, je nutné se vyrovnat s dalším závažným problémem, který je nutné brát v potaz. Je etnicita záležitostí spíše myšlení, nebo je spojena spíše s jednáním? Důležité je si uvědomit, že ve snaze o fúzi kognitivistického a interakčního přístupu se do centra pozornosti dostává jazyk, který je kognitivisty i interakcionisty vnímán jako základní zprostředkovatel skutečnosti. A do hry tak vstupuje další dilema. Jsme do jazyka socializováni nebo k němu máme přirozené schopnosti, které se spolupodílejí na organizaci sociálního života? Takových diskuzí je v historii sociálních věd mnoho a žádná z nich nenabídla srozumitelné řešení. Vždy jen propagovala jednu formu determinizmu před druhou (srov. např. Kroeber [1909] a Radcliffe-Brown [1952], Chomsky a Foucault [Chomsky & Foucault 2011], Bourdieu [1990] a Lévi-Strauss [1963], či Geertz [2000] a Goodenough [1970]).

Jasenov: To předpokládá absolvování různých kurzů, jež vedou k získání pozic s nízkou mzdou; i tak je ovšem o tato pracovní místa mezi jasenovskými ženami zájem. Jedná se o práci v neziskových organizacích na pozici buď asistentů terénních pracovníků, nebo takzvaných zdravotních asistentů; jedna z participantek pracuje posledních deset let jako romská asistentka ve škole ve vzdáleném městě, kam každý den dojíždí téměř hodinu autobusem. Ovšem i při získávání těchto pozic, a to zvláště v případě, že o jejich obsazení rozhoduje škola nebo obecní úřad, hrají velkou roli sociální sítě potenciálních uchazečů, resp. jejich napojení na vedoucí pracovníky těchto institucí. (s. 117)

Korbany: Několik málo Romů z Korban působí i jako komunitní pracovníci, tlumočníci pro úřady nebo asistenti na školách s vyšším počtem žáků původem ze Slovenska (podmínkou byla absolvovaná střední škola); dokázali tedy využít svůj romský původ (ve Velké Británii – pozn. autora). (s. 208)

4 Závěr

Může však antropologický výzkum končit takto rozporuplným závěrem? Jaký může být přínos takového textu pro romistická studia či sociální antropologii? Výzkumu nelze upřít originalitu. Doposud se nikdo nepokusil o systematictější výzkum těchto výjimečných obcí a zprostředkování logiky místních sociálních praxí, která byla po dlouhou dobu skrytá. Stejně tak je nutné zdůraznit, že editorům se podařilo zorganizovat výzkumný projekt, na jehož realizaci měli možnost participovat studenti magisterských a doktorských studijních programů, kteří si tak mohli vyzkoušet úskalí terénního výzkumu, včetně jeho prezentace ve formě odborného textu. Nemyslím si však, že hodnota publikace by měla spočívat v závěru, že etnická dominance představuje základní překážku sociální mobility (srov. Šotola, Rodríguez Polo 2016: 254). Stejně tak je pro mne otázkou, zda může být takové zjištění výchozím bodem, kolem kterého se rýsuje kritický argument editorů obviňující domovskou společnost z rasizmu.

V našem shrnutí bychom chtěli ovšem varovat před nesprávnou interpretací těchto závěrů: nepřinášíme svědectví o tom, že „když se chce, tak to jde“; že vlastně tito „integrovatí“ Romové svým zařazením do běžného života ukazují, že motivovaní a schopní jedinci měli a mají v naší společnosti možnost realizovat svůj sen a postoupit na sociálním žebříčku vzhůru. Taková dezinterpretace by mohla sloužit k utvrzování a uklidňování veřejného svědomí, jaká je naše společnost vlastně nerasistická, protože umožňuje prožít sociální mobilitu i lidem s odlišným etnickým původem. (s. 238)

Má výzkum Romů či obecněji sociálně-vědní výzkum směřovat k takové kritice, která se opírá ne vždy o dobře podložené argumenty, které jsou problematicky vysvětlovány skrze slovník sociálních struktur, dominantních diskurzů a etnicity,

zvláště pak, když badatel nereflektovaně konstruuje terén kolem esencialistických premis, vůči kterým se kriticky vymezuje?

Paradoxně ta nejzajímavější zjištění publikace nacházím v detailech mapujících pro čtenáře prostor a změť sociálních vztahů, které nejsou pro něho dostupné a činí je srozumitelnými. Publikace podle mne neměla končit agitujícím závěrem brojícím proti všudypřítomnému rasizmu, ale srovnáním popisovaných čtyř obcí s důrazem na jejich společné a odlišné znaky, které by k porozumění sociální mobility přispěly pravděpodobně mnohem více. Stejně tak by mohly být dobrým výchozím bodem pro další výzkumy, které mohou přispět k prohloubení poznání života Romů nejen na Slovensku.

Literatura

- Asad, T. 1986. Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology. In: J. Clifford, J. & Marcus, G. E. (eds.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley a Los Angeles: University of California Press, 141–164.
- Barša, P. 2005. Konec Romů v Česku? Kacířské eseje plzeňských antropologů. *Politologický časopis*, 2005 (1), 67–79.
- Binet, L. 2017. Sedmá funkce jazyka. Praha: Argo.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P. 2003. Participant Objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9 (2), 281–94.
- Butler, J. 1993. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of „Sex“*. New York: Routledge.
- Čechovská, L. 2014. Etnická identita Romů v akademických konfrontacích. *Slovenský národopis*, (1), 106–118.
- Eriksen, T. H. 2012. *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: SLON.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fernandez, J. W. 1986. *Persuasions and Performances: The Play of Tropes in Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Fónadová, L. 2014. *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Foucault, M. 1980. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. New York: Cornell University Press.
- Foucault, M. 1996. *Myslení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. 2002. *Archeologie věděni*. Praha: Herrmann & synové.
- Geertz, C. 2000. Náboženství jako kulturní systém. In: Clifford Geertz (ed.). *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: SLON, 103–142.

- Goodenough, W. H. 1970. *Description and Comparison in Cultural Anthropology*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Grill, J. 2012. „Going up to England‘: Exploring Mobilities among Roma from Eastern Slovakia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (8), 1269–1287.
- Chomsky, N., & Foucault, M. (2011). *Human Nature: Justice versus Power: The Chomsky–Foucault Debate*. Souvenir Press.
- Jakoubek, M. 2005. Apologie kulturomů. (Odpověď Pavlu Baršovi). *Politologický časopis*, (2), 181–195.
- Kapferer, B. & Theodossopoulos, D. 2016. Against Exoticism. In: Kapferer, B. (ed). *Against Exoticism: Toward the Transcendence of Relativism and Universalism in Anthropology*, 5–27.
- Kobes, T. 2009. *Tu zme šicke jedna rodzina, tu zme šicke jedna fajta. Příbuzenství východoslovenského venkova*. Prešov: Centrum antropologických výskumov.
- Kobes, T. 2014 (2012). „Naši Romové“ – difrakční vzorce odlišnosti východoslovenského venkova. *Romano džaniben*, 19 (2), 9–34.
- Kroeber, A. L. 1909. Classificatory Systems of Relationship. *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 39, 77–84.
- Lévi-Strauss, C. 1963. *Structural Anthropology*. Basic Books.
- Lozoviuk, P. 2005. Etnická indiference a její reflexe v etnologii. In: Hirt, T. (ed.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektíva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 162–197.
- Mann, A. 2000. *Rómsky dejepis. Doplnkový učebný text pre vyučovanie dejepisu (pre 2. stupeň základných škôl a stredné školy)*. Bratislava: Kaligram.
- Mikuš, M. 2008. Diskurzívna (de)konštrukcia kolektívnej identity: súperiace obrazy „Rómov“. *Český lid*, 95(3), 251–272.
- Mušinka, A. 2012. *Podarilo sa. Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Polo, M. R. 2014. *Beatiful People: Zamlčané cesty*. Bratislava: UNDP a IVPR.
- Radcliffe-Brown, A. R. 1952. *Structure and Function in Primitive Society*. New York: Free Press.
- Red, N. T. 2017. *Exotic Particles May Hold Clues to Mysterious Dark Matter*. Space. Com. Dostupné z: <https://www.space.com/25709-dark-matter-hunt-exotic-particles.html> [cit. 2017–11–28].
- Reisigl, M. & Wodak, R. 2005. *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London a New York: Routledge.
- Ripka, Š. 2014. *„We Were Not So Bad Before, You Know...“: Autonomy and Conversions among Roma in Márov*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií; University of Bayreuth, Faculty of Cultural Studies.
- Said, E.W. 2008. *Orientalismus: západní koncepce Orientu*. Praha: Paseka.
- Said, E.W. 2014. *Culture And Imperialism*. New York: Random House.

- Scheffel, Z. D. 1999. The Untouchables of Svinia. *Human Organization*, 58 (1), 44–53.
- Scheffel, Z. D. 2005. *Svinia in Black and White: Slovak Roma and their Neighbours*. Broadview Press.
- Scheffel, Z. D. 2009. *Svinia v čiernobielym. Slovenskí Rómovia a ich susedia*. Prešov: Centrum antropologických výskumov.
- Spivak, G. CH. 2010. „Can Subaltern Speak“. In: Morris, R. C. (ed.). *Can the Subaltern Speak?: Reflections on the History of an Idea*. New York: Columbia University Press, 22–79.
- Šotola, J. 2011. Antropologický koncept kultury a sociální začleňování Romů. *Slovenská antropológia*, 13 (2), 62–66.
- Šotola, J. (ed.) 2012. *Systémová spojení. Spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní.
- Šotola, J. 2013. Romové v pasti „sociálního vyloučení“. In: Preissová K. A. (ed.). *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 61–76.
- Šotola, J. 2015. Perspectives on Roma Integration in Slovak Rural Environment. In: Swadźba, U., Pactwa, B. & Zak, M. (Eds.). *Praca–Więź–Integracja. Tom. II. Wartości i więzi społeczne*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 117–189.
- Šotola, J., Polo, M. R. 2016. *Etnografie Sociální Mobility: Etnicita, Bariéry, Dominance*. Vydavatelství Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.
- Voiculescu, C. 2016. *European Social Integration and the Roma: Questioning Neoliberal Governmentality*. London a New York: Routledge.
- Zijl, J. V. 2016. *Physicists Make Science History With Discovery of Rare „Exotic“ Particle*. The Science Explorer. Dostupné z: <http://thescienceexplorer.com/universe/physicists-make-science-history-discovery-rare-exotic-particle> [cit. 2017–11–28].

Nerecenzovaná část

Vzpomínky na dětství

Co si Romové samotní vybaví, když vzpomínají na své dětství? Co jako děti rádi dělávali? V jakých podmínkách svá dětská léta prožívali?

Následující blok zahrnuje vzpomínky Romů narozených v různých obdobích 20. století, konkrétně od třicátých do sklonku sedmdesátých let – vzpomínky řadíme chronologicky od nejstarších po nejmladší vypravěče. Pamětníci prožili dětství na Slovensku i v Čechách a na Moravě, na venkově i ve městě, a fragmenty jejich vzpomínek tak mohou poukázat na proměnlivost (romského) dětství v čase a v různých životních podmínkách jednotlivých rodin.

Publikované memoráty vycházejí z delších nahrávek, které se jen výjimečně soustředily na dětství coby hlavní téma. Obvykle jsou původní vyprávění daleko širší a snaží se zahrnout celý život respondenta.¹ Některé texty tak nemají jasné vyústění a působí jako fragmenty a také celý tento vzpomínkový blok nemá kromě obecně daného jednotícího tématu nějakou větší vnitřní systematickosti – je koncipován jako mozaika, která může naznačit další polohy tématu romské dětství.

Vzpomínky na dětství jsou celkem logicky vzpomínkami na lidi a události, které v době dětství vypravěče hrály nějakou důležitou roli. Naší snahou bylo ale vybrat takové úseky vyprávění, ve kterých lidé vzpomínají na to, co dělali oni samotní a/nebo děti v jejich okolí, vzpomínky na situace, do kterých byly samotné děti zapojené. Pokud to bylo možné, vybírali jsme také motiv nebo téma, ke kterému se v souvislosti s vlastním dětstvím pamětníci vraceli a které pro ně tedy bylo důležité.

Editorsky jsou vzpomínky upraveny do podoby souvislého vyprávění sestaveného víceméně chronologicky. Obvykle to znamenalo vybrat z jedné (výjimečně více) nahrávek jednotlivé relevantní úseky, přeskupit je a základně upravit švy vzniklé tímto přeskupením. Upřednostnili jsme tak plynulost vyprávění před autenticitou původních mluvených narativů. V žádném případě ale neměníme obsah výpovědi a smysl, který mu dle kontextu širšího vyprávění jednotliví vypravěči připsují.

V různých podobách se ve vzpomínkách různých lidí ukazují témata jako péče o děti přenesená z rodičů na jiné příbuzné, podíl dětí na ekonomickém životě rodiny nebo učení se novým dovednostem (ne jenom školním a ne jenom ve škole). Blok také pokrývá časový úsek od dob, kdy romské děti do školy běžně nechodily, po období, kdy se škola stala samozřejmou součástí dětství i romských dětí. Paleta vzpomínek na školu v různých obdobích a místech je ale v této mozaice pestřejší a zahrnuje jak dětské zážitky, tak vzpomínky na to, jak ke škole přistupovali rodiče dětí.

1 Vyprávění pana Michala Čonky, Rudolfa Harvana a Jiřího Chramce vybíráme z archivu projektu Pamět Romů, který buduje organizace Romea s podporou pracovníků Semináře romistiky KSES FF UK za finančního přispění Bader Philanthropies, Inc. Kompletní vzpomínky pamětníků a bližší informace o projektu na www.pametromu.cz.

Přes všechno výše napsané ale nepublikujeme tuto mozaiku vzpomínek primárně jako podklad pro případnou odbornou debatu. Chtěli jsme skrze ni především poukázat na prostou skutečnost, že i pro romské vypravěče je dětství obdobím spokojenosti, ke kterému se v pozdějších letech obracejí s určitou nostalgií.

Blok editorsky připravil a romské texty přeložil Pavel Kubaník

Michal Čonka (nar. cca 1935) pochází ze čtyř sourozenců. Narodil se a do svých zhruba dvanácti let žil v Brusnici na východním Slovensku, kde se jeho otec živil jako kovář. Pan Čonka má výrazné vzpomínky i na válečné útrapy své rodiny, nicméně z vyprávění vybíráme pasáže o tom, jak se učil od otce řemeslu, a vzpomínky na to, co pro dvanáctiletého kluka znamenalo přesídlit s rodinou do Čech. S panem Čonkou nahrávala v roce 2017 Markéta Hajská.

Táta dělal kovařinu, ale neměl výuční list. V té době jim ale už Slováci umožnili, aby si ten list udělali. Neuměl ale číst a psát. Výuční list dělal v Prešově, byl tam asi měsíc a musel všechno, co uměl, v praxi ukázat. Kování koně, prostě všechno, co bylo třeba. Všechno zvládnul a potom dělal kováře. To kdysi bylo něco! Tehdy nebyla práce jak dneska, to byli sedláci, bylo třeba starat se o koně, kovat, starat se o vozy a tak. My jsme žili na tehdejší poměry velice dobře.

Když jsem byl ještě malý, táta mě pořád tahal do kovárny. Tam nebyla elektrická výheň, tam byl takovej měch a foukalo se ručně. Když bylo dřevěné uhlí a bylo třeba ho roztlouct na malé kousky, to jsem dělal odmala já. Mě to ze začátku moc nebavilo. Děcka v mých letech, bratrance, ti lítali po venku a chodili k vodě a já byl s tátou. Mně bylo necelých deset a už jsem koval koně. Když jsem něco dělal špatně, tak jsem vždycky dostal. Tak si mě táta vychovával.

Potom se bratranec matky a další lidi vydali do Čech: „V Čechách je dobře, tam je práce, tam jsou byty, tam nemusíme chodit po blátě,“ říkali. Nějakým způsobem se dostali do Hronova a bydleli tam na Vyšehradě, na kopečku. To byla taková vilka. Teď si představte – podlahy, voda tam tekla, takové věci jsme neznali. Nádhra. Ale žádné dvoupokojové třípokojové byty. Když to byl třípokojový byt, tak v jednom pokoji bydlel strejda, v druhém my a v dalším byl bratranec. Oni dělali u města a já jsem tam začal chodit do školy. Na náměstí, vždycky když tam jedu, tak se tam podívám na tu školu. Poprvé jsem tam byl v kině. Na tom náměstí. To pro mě bylo něco, dívat se, jak funguje film. Tenkrát oni, ti Češi tam v Hronově, neznali Romy. Já když jsem tam šel do školy, tak jsem neměl takové oblečení, jak ty kluci. Neuměl jsem mluvit! Oni mysleli, že mluvím rusky, tak mi tam přivedli učitele, který mluví rusky. Já jsem mu trochu rozuměl, ale doma se mluvilo rusínsky. V té vesnici, odkud jsme přišli, tam byla od první do čtvrté třídy ukrajinština, ve čtvrté začínala ruština a slovenština. Takže já jsem vlastně neuměl nic. To už mi bylo pomalu dvanáct roků.

A teď oni se dohadovali, co se mnou, do jaké třídy mě dají. My jsme tam přijeli nějak na podzim, tak do druhé třídy, druhé pololetí. Já jsem byl nejhoupější. A víte, co se mnou udělali? Dali mi tam ke mně kluka, to byl jeden z nejlepších, který se tam učil, aby se mi věnoval, abych k němu chodil i domů. Učil mě mluvit a vůbec ty základy, co je třeba pro život. A on byl rád ten kluk. A teď si představte, když on mě sebral domů, on měl svůj pokoj, on měl psací stůl, tam měli koberce, to já jsem vůbec neviděl něco takového, jak oni žili. Mně se to velice líbilo.

Rychle jsem se naučil mluvit. Musel jsem začínat od píky, byl jsem nejhorší. No ale za pár měsíců jsem už neměl ani pětky ani žádnou čtverku!

Na náš popud nabhála několik vzpomínek na dětství se svým otcem také ředitelka Muzea romské kultury Jana Horváthová. Pan Karel Holomek (nar. 1937) pochází ze dvou sourozenců, je prvorozeným synem prvního vysokoškolsky vzdělaného Roma v Česku, JUDr. Tomáše Holomka a jeho manželky Hedviky. Celá rodina Holomků pocházela z romské osady „Hraničky“, která se nacházela mezi Svatobořicemi a Kyjovem na území, k němuž se ani jedna z těchto obcí nehlásila. Užší rodina otce Karla Holomka měla možnost osadu opustit v závěru první světové války – část rodiny koupila dům přímo ve Svatobořicích, část rodiny se přestěhovala do Kyjova. Pan Tomáš Holomek se zhruba od roku 1941/1942 musel skrývat, aby se vyhnul deportaci do Osvětimi, které se bohužel nevyhnula velká část jeho příbuzných. Matka pana Holomka byla Neromka a deportace jí bezprostředně nehrozila, svého manžela však během války na různých úkrytech navštěvovala. Na zmíněné nabhávce se ale Karel Holomek ve vzpomínkách na dětství vrací především ke škole – základní a později střední.

V dětství jsem žil v Miloticích u Kyjova, na vesnici. Tam jsme bydleli na takzvaném „Vlachovém“. To patřilo nějaké Vlachové, která nám to pronajímala. S maminkou a s dědou, táta se tam občas vyskytoval taky. Bylo to za války. Vzpomínám si, jak jednou přišli na tu mlatevňu v těch Miloticích, říkali jsme tomu mlatevňa, taková stodola to byla. Tam štěkali psi němečtí a tatu jsem viděl jenom, jak maže do polí. Utíká. To byla nějaká šťára.

V těch Miloticích nás ale nikdo neudal těm Němcům, což bylo poměrně odvážné. A to díky tomu, že můj tata tam vlastně byl už právník, jako i na univerzitě, už poskytoval právní služby sedlákům. A on se bavil i s německejma vojákama. Kupodivu. Protože uměl dobře německy, zřejmě z gymplu, na tu dobu to nikdo neuměl. A uměl taky francouzsky dobře. Ale cigánsky na mě nemluvil. To je ta chyba, kterou jsem mu vyčítal později. Chtěl mě odpreparovat od toho romskýho negativního a myslel si, že tím toho dosáhne. No a mně když bylo patnáct, tak jsem mu říkal, jak mohl být tak úzkoprsý a domnívat se, že nebudu cítit své kořeny?

V Miloticích o mě pečovaly Mařka Dufková a Mařka Snášelová. Moje maminka byla pro ně tetička. Mladý holky. A ty mě měly jako ikonu, prostě jako hračku. Ani nevím, kde tehdy byla maminka. Jestli nebyla dokonce s tátou v Košicích, protože on tam sloužil?

Běhal jsem tehdy s klukama po trávníkách a hráli jsme fotbal. S hadrovou puckou, jak jsme tomu říkali. S romskýma děckama jsem tam žádný kontakt neměl, to spíše ve Svatobořicích (vesnice sousedící s Miloticemi, pozn. red.), kam jsem jezdil za rodinou.

Chodil jsem v Miloticích do školy. Ředitel naší školy se jmenoval Konečný nebo Bábík, teď nevím přesně. Chodili jsme mu s klukama na ovoce a on už každé pondělí říkal: „Tak, Holomek, ruky natáhnout.“ A rákoskou nás řezal přes ruky. To teda pěkně bolelo. On se domyslel, že to nemohl dělat nikdo jinej než Holomek. Já jsem byl dost takovej neposlušnej. Ale učil jsem se celkem slušně.

V Moravské Třebové, kam jsme přemístili, jsem chodil na střední školu. Končila maturitou. Měl jsem dost velkou fantazii a odvahu žvanit. Něco jsem odpovídal na otázky z dějepisu a ten učitel říkal: „Holomek, máte doma lustr? Tak houpejte s ním a ne s nama.“ Nebo: „Holomek, máte doma vanu? Tak to nalévejte do ní.“ Prostě jsem si vymýšlel. Ono to ale mívalo i nějaký zrnko pravdy. Ale spolužáci z toho měli děsnou srandu. Ten učitel znal mého tatu, tak se choval vůči mně do jisté míry laskavě.

Pan Rudolf Harvan (nar. 1938), pochází z osmi dětí. Narodil se v Telgártu, v obci na slovenském Horehróní, jižně od Slovenského ráje. Tak jako předchodzí vypravěči zažil coby dítě válku, vypráví o tom, jak obyvatelé jeho rodné vesnice utekli do lesů a pozorovali odtud, jak vesnice hoří. Za nejšťastnější období svého života považuje přelom čtyřicátých a padesátých let, kdy podstoupil rodinnou muzikantskou „drezuru“ a připojil se ke svým bratrům v otcově kapele. Mladší děti se učily hrát, starší bratři pana Harvana se částečně podíleli na výuce mladších sourozenců a dojednávávali také detaily zakázek. Nahrávku pořídila v Praze v roce 2017 Markéta Hajská. Slovenské citace ponecháváme v podobě, v jaké je užívá vypravěč.

O Roma Telgarcate akor bešenas
e gadžendar avka dureder, sto pedesjat
metri, aso kotroro čak, normalne.
No ale o gadže pes amenca liker-
nas, bo phirahas te kerel e gadženge,
the o čhavore the o Roma the o Romňa.
O Romňa vetšina pal i žobraňe phirnas.

Amen samas eŧa phrala he i pheň
has jekh amen. Amen samas čače but.

Romové v Telgártu žili kdysi trochu dále od gádžů, ne moc, takových sto padesát metrů, normálka. Ale gádžové s námi vycházeli dobře, protože jsme k nim chodili pracovat, chlapi, ženské, děti. Ženské chodily i po žebrotě.

Bylo nás sedm bratrů a měli jsme jednu sestru. Bylo nás opravdu hodně. Ale ne jenom nás. Někdo

Na čak amen. Varekas has deš čhave, varekas osem has, varekas devet.

Varekana na has so te chal, na has so pre peste te urel, tak amen, o čhavore, urahas čak gadore abo vizitki, so anenas o Romňa e gadžendar. Pernange the jevende the linaje, oda has stejno. Andi iškola bars na phirahas, vaš oda, hoj jevende pes na delas, na has amen so te urel, tak oda has pharo dživipen.

Mro dad has baro lavutari, jov has Breznatar, odoj has i famelija celo, len has o khera murimen, savoro. Jon bešenas andro foro, leskro fajto. Mri daj bešelaz Šumňacate. Ode has koda isto, so the ke amende Telgarcate, kolibi the oda savoro.

Sar mange has štrnas roki, už phiravas te bašavel. No už bašavavas cim-bala. Mro dad bašavlas the primaši the basista, jekh phral bašavlas primaši, oda has čače pi jednička. O phral oda isto, kontraši, o bubnaši o phral mek has, tak hoj amen phirahas celo banda, amen samas sedem džene, so phirahas te bašavel. O phrala le dadeha. Většina phirahas te bašavel pro bijava. O zabavi, o bijava, no avka o manuš dživlas pal oda. Oda has o bijava, trin džives pes bašavlas, tak oda has strašne.

Pametinav, sar man o dad sikľarlas te bašavel. Jov avlas, cinlas lavuta u jov amenge ačhelas pri meň u musaj te bašavahas. Mušinahas te cvičinel the dživseste dešakrát. U ola mire phrala, so už džanenas, tak jon mušinenas te sikľarel amen ternederen, bo o dad marlas – hoj musaj oda te dokazinas, že musaj te džanas te bašavel. Tak oda has aja buti. U me leske šaj ďakinav vaš oda, te loki phuv les te del o Devloro, hoj avka amen

měl deset dětí, někdo osm, někdo devět.

Někdy neměl člověk co jíst, nebylo moc co na sebe, my děti chodily jen v tom, co ženské přinesly od gádžů – košílky nebo haleny. V zimě v létě naboso, to vyšlo nastejno. Do školy jsme toho moc nenachodili, protože v zimě se nedalo, neměli jsme oblečení. Byl to těžký život.

Táta byl vyhlášený muzikant, pocházel z Brezna, tam bydlela celá jeho rodina, měli zděný dům, všechno. Jeho rodina žila přímo ve městě. Máma pocházela ze Šumiace. Tam to vypadalo obdobně jako u nás v Telgártu, chatrčky a to je všechno.

Ve čtrnácti letech jsem už chodíval hrát. Na cimbál. Táta byl primáš, ale hrával i na basu, to ho jako primáše zastal druhý bratr, ten hrál skvěle. To samé další brácha – ten byl kontráš, další bubeník, takže jsme chodívali hrát celá velká kapela, sedm lidí. Otec a synové. Hrávali jsme většinou na svatbách. Svatby a zábavy, tak jsme si vydělávali. To bývaly svatby, kde se hrálo tři dny v kuse, to byl záprah.

Pamatuju si ještě, jak mě táta učil hrát. Přišel, koupil housle, postavil se k nám a museli jsme hrát. Přes den jsme museli cvičit i desetkrát. Starší bráchové, kteří už hrát uměli, dohlíželi na nás mladší, protože jinak by nám táta dal co pro to, lpěl na tom, že se musíme naučit hrát, že to musíme zvládnout. Byla to dřina. Ale můžu mu za to poděkovat, ať mu dá pánbůh lehkou

zakerlas. Hoj siklarlas amen. No o dad sar už dikhla, hoj sam pro than, tak už phirahas te bašavel. O dad phirlas the gadženca te bašavel, e učiteľenca, primaši, tak všade amen o gadže cirdenas. Avnas k'amende u: „Pojďte, idete hrat.“ „No daj zadavok, ta pojdeme, to je jasné.“ No tak delas o zadavko, sto korun abo sto pädesiat, oda has bare love, no o phral už pes zjedňinlas, hoj keci avla vaš ola trin džives, keci love dela. U avka dživahas.

Sar phiravas te bašavel, ta kode has the o chaben. Man na denas paľenka, ale man denas thud te pijel. Bo mange has štrnas roki, nacela. No tak hoj o gadže thovnas čareha, oda na has o tañera varekana, o kaštune roja, no oleha amen čalarahas. U o gadžija, už so man džanenas, the Šumjacate the khere Telgarcate, tak už mange čhivnas ande ajso pohari thud.

Tak manuš phirlas od čtrnacteho roku te bašavel. Ale už na has mange andro vast takych tricat' roki, čtiricat' roki. Mek bi zkusinás, ale už nane prstoklado oda, so has, b'oda už o angušťa sar kašta. Sar o manuš na cvičinel aspoň každo džives hodina duj, tak už je vedle.

zem, že nás takhle zaučil. Když táta usoudil, že už to zvládneme, tak jsme začali chodit hrát. Táta chodíval hrát i s Neromy, s učiteli, hrál prim, tak oni nám pak leccos dohazovali. Přišli, a to bylo: „Pojďte, idete hrat.“ „No daj zadavok, ta pojdeme, to je jasné.“ Dal zálohu sto nebo sto padesát korun, to bylo hodně, no a brácha už dojednal, kolik to bude dělat za celé ty tři dny. Takhle jsme žili.

Kam jsem chodil hrát, tam bývalo i jídlo. Nenalívali mi pálenku, mně dávali mléko. Bylo mi necelých čtrnáct let. Jídlo se ještě nedávalo do talířů, ale do misek, dřevěná lžíce k tomu, vždycky jsme se dosyta najedli. A gádžovky, které mě u nás nebo v Šumiaci už znaly, tak mi vždycky nalily mléko do takové veliké sklenice.

Od čtrnácti jsem chodil hrát. Ale už jsem to v rukou neměl takových třicet čtyřicet let. Ještě bych si to rád někdy zkusil, ale ten prstoklad, to už nebude, co to bývalo, prsty mám už jak ze dřeva. Když z toho člověk vypadne a nehraje aspoň hodinku dvě denně, tak už je mimo.

Paní Mária Lendelová (nar. 1944, rozená Harvanová) vyrůstala rovněž v Telgártu. Narodila se ve válečných letech, která právě tento region coby centrum Slovenského národného povstání krutě postihla a dotkla se i její rodiny. Paní Lendelová ve vyprávění zachycujícím celý její život vzpomíná živě zejména na období zhruba mezi svým jedenáctým a čtrnáctým rokem. Bylo to období plné změn – nejdříve doma delší čas chyběla matka, která se léčila s plicním onemocněním, po jejím návratu pak rodina začala jezdit do Čech, kam postupně přesídlila. Ve svých vzpomínkách i díky tomu přechází mezi romštinou, češtinou a slovenštinou. V rámci vlastní rodiny patří paní Lendelová vlastně k první generaci, které se dotkla školní docházka. Rozhovor s paní Lendelovou vedl v roce 2017 Jan Ort.

Andi iškola phiravas. Džavas duj đives, trin a imar na džavas. Man i učiteľka khere phirelas te siklarel, andro kher. Džanelas e učiteľka, hoj e daj nane khere, ta oja učiteľka kamelas man, lutinlas man, že nane e daj khere, že nane avka, sar bi kampelas, ta ke amende man siklarelas khere. Avelas každo pjatko odpoledne, duj hodini has manca khere a delas mange pismenka, slabiki a tady to. Mek ži akanik džanav, Lorencova pe vičinelas: „Marčo, ty na to máš. Jsi chytré dievča. Já ti vidím do hlavy. A ja ťa budem chodiť domov učiť.“ A taky jo. „Sadni si,“ a imar man siklarelas. Phenelas mange: „Bude ‚Ema‘ a ‚Emu‘ napíšeš.“ Alebo: „Máma.“ Vždycky říkala: „M-A a ještě jednou MA-MA,“ ona uměla vysvětlovat. A naučila mě slabikovat, spojit si to, a to už pak šlo jak voda. Dala mi úkol a me mušinas te pisinel. Avelas aver đives pri hodina a zkusila si mě: „Marčo, ukaž, čo si pisala?“ „No čo, čo ste povedala.“ Přesvědčovala se, jestli na to mám. No tak pochopila jsem aspoň něco.

Paľis mri daj mro dad, jekh rodina andro Čechi džahas. Sa phirnas o Roma, vareko tam, druhý tady. No a i daj na džalas le Romenca andro jekh foro. Joj čisté korkori kavka manca. A korkori romaňi čhaj maškar raklore

Do školy jsem chodila tak, že jsem přišla dva tři dny a pak už ne. Učitelka mě chodila učit k nám domů. Věděla, že nemáme doma mámu, měla mě ráda, litovala mě, že jak u nás chybí máma, tak to máme složité. Tak mě učila u nás doma. Chodila každý pátek odpoledne, byla se mnou dvě hodiny, učila jsem se písmenka, slabiky a tak. Dodnes si pamatuju její příjmení, jmenovala se Lorencová: „Marčo, ty na to máš. Jsi chytré dievča. Já ti vidím do hlavy. A ja ťa budem chodiť domov učiť.“ A taky jo. „Sadni si,“ a byla výuka. Říkala mi: „Bude ‚Ema‘ a ‚Emu‘ napíšeš.“ Anebo: „Máma.“ Vždycky říkala: „M-A a ještě jednou MA-MA,“ ona uměla vysvětlovat. A naučila mě slabikovat, spojit si to, a to už pak šlo jak voda. Dala mi úkol a já musela psát.

Potom jsme s rodiči a celou rodinou jeli do Čech. Tehdy takhle jezdili všichni Romové, jeden tam, druhý tam. A máma nešla s ostatními do stejného města. Chtěla být sama, se mnou. Takže jsem byla jediná romská holka mezi

somas. Český děti na mě všechny koukaly. Amen sam amen a kaja hi aver vareso. A furt pre mande vakernas kamaradki a me lenge na rozuminavas. Po Čechi sar začindom andi iškola, ta me na rozuminavas česki. Ča furt slovenski a romane. Tak i učitelka vakerlas manca česki a mek vareso na džanavas, s'oda hi. Ta kecivar me la dake phenav: „Me na džav andi iškola, me na rozuminav la učitelkake, so kamel pal mande.“ „Na, mušines andi iškola te džal, mušines. Aveha diliñi avka sar me, me na džanav añi miro meno te pisinel.“ No, na džanlas i daj. Križiki peske kernas. Te len has varesave dokladi, tak križek. No a me pochopindom a říkám: „Já se budu učit.“ Imar khere mange pisinkeravas o pismenka, so hi, sar so, a tak. Ta te phirdomas ajci berš andi iškola, tak mandar vareso avľahas. Ale čak duj berš trin berš phirdom andi iškola. Ale ñiko man na chochavela pre ñisoste.

No ta me už džanavas te pisinel o mena a hoj virozuminavas man savoreske, kavke te ginel a to. A phenavas he dadeske: „Dade, sar oda, hoj tu na džanes tiro meno?“ A ov mange phenel: „Mri čhaj, oda akana aver sar sigeder. Miri daj miro dad man na bičhavras añi andi iškola. Lenge has jekh či phirav abo na phirav.“ A o dad na džanelas te počitinel, ani do desať. Kavka jedna dva tři čtyři, do pěti. Lidi byli negramotní. Na džanenas añi te ginel añi te počitinel, ani podepsat se neuměli. Ta me lavas leske o vast tuškaha: „Dikheha,“ phenav, „sar džaneha te pisinel.“ Takhle jsem jezdila: „J-U-L,“ on se jmenoval Julius. „No a Harvan,“ říkám. Třikrát

neromskýma dětma. Český děti na mě všechny koukaly. My jsme takoví a ona je nějaká jiná. Kamarádky na mě furt mluvily a já jim nerozuměla. Když jsem v Čechách začala chodit do školy, nerozuměla jsem česky, jenom slovensky a romsky. Učitelka se se mnou bavila česky a já jí pořád nemohla porozumět přesně. Kolikrát jsem už mámě říkala: „Nepůjdu do školy, nerozumím učitelce, co po mně chce.“ „Ne, do školy jít musíš, prostě musíš. Jinak budeš blbá jako já, já se neumím ani podepsat.“ Opravdu to neuměla. Podepisovali se křížkama. Když měli nějaké doklady, byl tam křížek. Pochopila jsem to a říkám: „Já se budu učit.“ Doma jsem si pak psala písmenka a různé další věci. Kdybych chodila do školy několik let, něco by ze mě bylo. Ale chodila jsem jenom dva tři roky. Ale i tak mě nikdo na ničem nenatáhne.

Už jsem zvládala psát jména, vyznala jsem se ve všem, uměla jsem číst. A říkám tátovi: „Tati, jaktože ty neumíš napsat svoje jméno?“ A on na to: „Dcerunko, dnes je to jinak, než to bylo dřív. Rodiče mě do školy ani neposílali. Bylo jim jedno, jestli tam chodím, nebo ne.“ Táta neuměl počítat ani do desíti. Ještě tak jedna dva tři čtyři, do pěti. Lidi byli negramotní. Neuměli číst, počítat, ani se podepsat. Tak jsem mu tedy popadla ruku s tužkou: „Uvidíš,“ říkám, „jak se naučíš psát.“ Takhle jsem jezdila: „J-U-L,“ on se jmenoval Julius. „No a Harvan,“ říkám. Třikrát čtyřikrát. Ani jedno

čtyřikrát... Ani jedno písmenko neuměl. Zbytečně jsem mu ruku držela. „Mri čhaj, muk man, me oda na džanav. Me oda na pisinava.“ „Ale napíšeš, když se naučíš, tak napíšeš!“ Tak keravas leske čarki, šikmý, rovný. Aby věděl tu tužku, sar te chudel andro vast. Udělal mi jedno písmenko, „J“. A nic víc. Kerďa le vaste-ha: „Na džanav, mri čhaj. Muk kavka, na pisinav. Kana man terňipnastar ňiko na siklárďa, tak aňi pro phuripen.“ Říkám: „The pro phuripen pes siklarel manuš, te na džanel. A te podpisinel, aspoň tiro menos, te vareso kampses te pisinel.“ „A me kerav križiki a je to!“ Já jsem se musela vždycky smát. A i daj tiš. Na džanlas te pisinel. Ta ole Romen-dar, oja doba, so somas, ňiko na džanlas te ginel, aňi te pisinel.

Ale mire čhave imar džanen sa. Ty zase mají školy za sebou. Všecky jsou na vejšku. Ale v Čechách. V Čechách se narodily a v Čechách chodily do školy. Furt. Já jsem nechodila jako moje děti. Byla jiná doba. Víš, co to je, jenom slabikář, písanku a tužku? Ta miri čhaj bi kavka džalas andi iškola? No pre ladž. Nešla by ani do školy. Moje děti byly vybavený líp jak gádzovský, aby na ně ty gádzovský neměly!

písmenko neuměl. Zbytečně jsem mu tu ruku držela. „Holčičko, nech mě, já to neumím. Nenapíšu to.“ „Ale napíšeš, když se to naučíš, tak to napíšeš!“ Tak jsem mu kreslila čary, šikmý, rovný. Aby věděl, jak tu tužku vzít do ruky. Udělal mi jedno písmenko, „J“. A nic víc. Mávnul rukou: „Neumím to, holka moje. Nech to být, já psát nebudu. Když mě to nikdo nenaučil zamlada, tak co už na stará kolena.“ Říkám mu: „Vždyť i starý člověk se může učit, když něco neumí.“ „Ále, udělám křížky a je to!“ Já jsem se musela vždycky smát. A máma to samé. Taky neuměla psát. V té době to mezi Romy neuměl nikdo, ani číst, ani psát.

Ale moje děti už zvládnou všechno. Ty zase mají školy za sebou. Všecky jsou na vejšku. Ale v Čechách. V Čechách se narodily a v Čechách chodily do školy. Já jsem do školy nechodila jako moje děti. Byla jiná doba. Víš, co to je, jenom slabikář, písanku a tužku? Myslíš, že by moje dcera šla jenom s tímhle do školy? To by bylo pro ostudu, nešla by ani do školy. Moje děti byly vybavený líp jak gádzovský, aby na ně ty gádzovský neměly!

Dagmar Lendelová (nar. 1963), dcera paní Márie Lendelové, má tři sestry a dva bratry. Pracuje jako terénní sociální pracovníce v Lovosicích a při zaměstnání rovněž studuje romistiku. Mimo jiné proto, že se u nich doma nemluvílo romsky. Dědeček z otčovy strany zažil válku a po této zkušenosti považoval romštinu za cejch, kvůli kterému by mohl někdo další jeho rodinu zaškatulkovat jako „ty jiné“ a opět s nimi zacházet, jak by se mu zlíbilo. Právě na své prarodiče v souvislosti se svým dětstvím paní Lendelová nejvíce vzpomíná. S paní Lendelovou vedla rozhovor pro tento blok vzpomínek Kateřina Kořínková.

Můj otec se narodil během války, ale svého otce nikdy nepoznal. Tátův strýc z matčiny strany neměl s manželkou děti, ale po válce se ujali pěti osiřelých dětí z rodiny. A protože babička – ne že by se tolik nestarala, ale neměla na to tolik peněz jako její bratr se svou ženou – tak vlastně tenhle strýc vychovával mého otce. Ale my už jsme mu říkali dědo. Pro nás to už byli děda s babičkou.

Dětství jsem strávila do pěti let u rodičů a pak jsem bydlela na střídačku s rodiči, ale hodně i s těmi prarodiči z tátovy strany. S prarodiči jsem byla proto, že u nás v rodině je to takhle zvykem, že prvorozená jde k prarodičům, aby jim byla oporou a motivací do života. S rodiči jsme se vídali, jezdila jsem k rodičům na prázdniny. Přesně obrácený princip – děti jezdívají na prázdniny k prarodičům, já jezdila k rodičům. Nicméně viděli jsme se i během nějakých svátků. Nebyla jsem od rodičů a sourozenců úplně odloučená, to ne.

Babička s dědou se stěhovali za prací. Děda pracoval s koňma, takže vždycky si ho volaly ty statky, jak bylo dřív JZD a tak. Babička pracovala na poli, v zemědělství. Divím se vůbec, že jsem vychodila základní školu, protože jak jsme migrovali, tak jsem byla po různých školách. Do první třídy jsem nastoupila třeba v Brníkově u Libochovic, druhou třídu jsem měla v Buši na Slapech.

Jako úplně prvotní vzpomínka z dětství se mi vybaví ranní vstávání, kdy jsme sdíleli jeden pokoj. Kuchyň byla i ložnici. Ranní vstávání bylo příjemný tím, že jsem cítila, jak se vaří melta, a to bylo to krásný probuzení. Babička už vstávala brzo ráno s dědou, aby nakrmili dobytek a všechno okolo připravili, než já půjdu do školy. Takže jsem vstávala jako princezna do teplého voňavého pokoje. Každý ráno jsem snídala bílou kávu.

Já jsem byla rozmazlený dítě. Bylo mi jedenáct a chtěla jsem boty na korkovým podpatku, v Sedlčanech, stály tři sta třicet korun, a děda mi na ně dal, i z toho malého důchodu, co bral. Co jsem chtěla, to jsem si koupila. Ale pak, když už jsem byla starší, tak jsem i hospodařila s jejich penězi. To bylo tak od mých třinácti let.

Děda sice, i když byl negramotný, tak spočítal peníze úplně perfektně do koruny, nikdo ho v tomhle neošidil. Ale pak to hospodaření nechal na mně a říkal: „Já ti věřím.“ A možná, že to chybí v dnešní době, dát tu zodpovědnost a vyzkoušet si to jako ještě nezralý dítě. Najednou z té rozmazlený holky jsem byla zodpovědnější a říkala jsem si: „Tohle je potřeba, ne tohleto.“ Děda v tu dobu kouřil ligerosky a ještě si kupoval tabák, takže aby i on tohle denně měl...

Ani v domácnosti se po mně dlouho nevyžadovalo nic, v podstatě jenom

chodit do té školy a pak už jsem se věnovala, čemu jsem chtěla. Ale zase, že jsem viděla, že už jsou ty prarodiče staří, tak jsem si pak už automaticky vzala tašku a šla jsem do té vesnice, která byla dva kilometry, třeba něco koupit. Nebo nakrmit dobytek. Děda měl v tu dobu prase a kozu.

Myslím, že už teď můžu poděkovat tam nahoru. Prarodiče mě vedli k tomu nad nikým se v životě nepovyšovat, ale ani se před nikým neponižovat. To mám takhle zakořeněný a myslím, že je to velký plus do života.

Paní Jaroslava Kotlářová, rozená Hamburgová (1959) žije u Spišské Nové Vsi v místní části Hájek. Je aktivní v místním sdružení Jekhetane-Spolu, a ačkoli je v důchodu, věnuje svůj čas místním romským dětem. Narodila se ve Spišském Hrhově (poblíž Levoči), ve vesnici, která je díky práci místního dlouholetého starosty pana Ledeckého dávána za příklad dobré praxe soužití Romů a Neromů na východě Slovenska. Je nejstarší z devíti dětí, a i proto nedokončila studium – musela na naléhání své matky přerušit školu a věnovat se mladším sourozencům. Jak ale říká, vlastně si díky svému aktuálnímu angažmá ve sdružení Jekhetane dokončuje vzdělání dnes. Z hodinového rozhovoru, který s ní pro tento text vedl Pavel Kubaník, vybíráme její vzpomínky na prarodiče a vzpomínku na první školní den, kterou si s vrstevnicemi dodnes připomínají.

Pametinav la baba le papus pal mre da-deskri sera. O papus has dušička manuš, kavka sar mro dad. Ale e baba has bibachtaľi. Le papus avri ľikerde o gadže, bo rakhle les, delas mange duma o papus. Sar najduchos has. Avka o tipos has les sar gadžikano. A hinke e baba has Žehratar. Oda has aver rat. Kerenas buči ko Harhovos paš o grofos. Ode kerlas he baba služka, o papus has paš o graja kočišis. Ačhile peha a has len dvacetri čhave. Mro dad has dvacetri čhavendar. E daj has pandže čhavendar.

Le papus pal la dakri sera na pametinav, aľi la baba hi, joj pes vičinas Anna Berkyova, has Detvatar, Zvolenska Slatina, ode bešenas ande ajso kaštuno kheroro. Len na has aňi ľektrika, paš o momeľa. Joj has kajsi,

Pamatuju si na prarodiče z táto-vy strany. Děda byl zlatý člověk, stejně jako táta. Ale babička byla trochu mrcha. Dědu vychovávali gádžové, říkal mi, že ho našli, že byl takový nalezenec. Měl v sobě i takový gádžovský typ. Babička byla ze Žehry. To byla jiná krev. Pracovali oba u hraběte v Hrhově. Babička jako služka, děda tam dělal kočího. Vzali se a měli 23 dětí. Táta byl z 23 sourozenců. Mamin-ka byla z pěti dětí.

Na dědu z máminy strany si nevzpomínám, ale na babičku ano, jmenovala se Anna Berkyová a byla od Detvy, ze Zvolenské Slatiny. Bydlela tam v takovém dřevěném domku. Neměli ani elektriku, byli

hoj tosara sar uštelas, pes modlinlas, te sovel sar džalas, pes modlinlas a amen so, kajse čhavore samas, ta na džanahas amen te modlinel. Ta ča kavka o vasta paš late, čhivlas amenge po čekat kerestos a joj pes vaš amenge modlinlas imar. E daj amen ľidžalas ke late pre calo čhon.

Sar amen bešahas ko Harhovos, na has kavka kada gav viladimen sar akana paš o starostas. Has but kaštune khera, jekh pumpa has amen, oda phirahas paňeske. Amaro dad avri ľikerdža dzevec čhaven andre jekh miestnošť, andre jekh kaštuno kher. Ode avri barilam. Kajse trastune hadži has amen, gonendar has side ajse sar štruzľaka, phus has andre a kavka amen sovahas o čhavore.

Mro dad geľa ke pridruženro viroba te kerel. Ta ode pes bare love zarobinelas. O dad kidelas peske o love a jov na phirlas andro bankos, andro phus thovlas. Amen pro love sovahas, alľ amen na džanahas. No až paľis imar ilas avri o love he geľas te cinavel o materialos. Sar dikhle o Roma, hoj chanel o zakladi, hoj budinel, asanas lestar, hoj na kerla. No alľ kerdžas dvojposchodovo kher. No imar sar dikhle amare Roma Harhovoskre, postupňe imar akanak terdžon o khera romane.

Peršo vzpomienka hin man, oda nastupinahas andre pervo trieda. Na has amen kajse veci sar akanak amare čhaven, o grati, okoda. Amen samas rado, te amenge mri daj vareso cinlas, samas barikane. Ľevočate has ajsi skľepa, so bikenenas o topanki ode po koruna. No tak cindžas mange mri daj topanki odarig. Parne, pametinav

jen o svičkách. Babička se modlila, jen co ráno vstala a vždycy kďyž šla večer spát, pořád. No a my děti co? Byli jsme ještě prťata, neuměli jsme se modlit. Tak jsme k ní jen jakoby natáhli ruce, ona nám na čelo uděľala křížek a modlila se i za nás. Mára nás k téhle babičky vozíľala na celý měsíc.

Kďyž jsme tehdy bydleli v Hrhově, tak ta vesnice nebyla tak vyladěná, jako je dnes za pana starosty. Bylo tam hodně dřevěných domů, měli jsme jednu pumpu, kam jsme chodili pro vodu. Táta vychoval devět dětí v jedině místnosti, v jednom dřevěném domku. Tam jsme vyrostli. Měli jsme takové železné postele, na nich ušitě z pytlů slamníky nacpané senem a na tom jsme jako děti spali.

Táta začal pracovat v přidružené výrobě. Byly tam dobré peníze. Kďyž bral výplatu, tak s ní nešel do banky, ale ukláľal ji do těch slamníků. Spali jsme na penězích a ani jsme o tom nevěděli. A potom ty peníze vybral a šel nakoupit materiál. Kďyž ho Romové viděli, že kope základy a staví, smáli se mu, že to stejně nedoděľá. Ale postavil nakonec dvoupatrový dům. No, a kďyž to viděli ostatní Romové v Hrhově, postavili si domy taky.

Moje první vzpomínka z dětství je na dobu, kdy jsme měli nastoupit do první třídy. Neměli jsme takovou vřbavu jako děti dnes, oblečení a tak. Byli jsme rádi, kďyž nám máma něco koupila, na to jsme byli pyšní. V Ľevoči býval takový obchod, kde prodávali boty za korunu. Tak mi máma

man, parne, po šňura. No akanak sako pes ašarlas: „Man hin neve topanki andre škola.“ Sako phenlas: „He man chin, he man chin.“ No imar sar ge- lam andre škola prveho septembra, he avi- lam avri andal o khera o čhajora, sakones has kajse iste topanki. Kajse iste. Oda peršo urahas kajse roklici skladanki, bluzkici, copki, podko- len- ki. He kola parne topanki. Sar ge- lam andre škola, kajse petnas čhajora, akanak sako amenge dikhel pro pin- dre a savoren hin stejne topanki. Oda has lacne, koruna. A sar amen rakhas, imar phure sam, he phenas amenge: „Pametines, save topanki has amen?“ – oda imar kavka asas a amare čhave ča pre amende viki, hoj soske asas. A mek samas rado lenge. Hoj hin amen.

koupila v tom obchodě boty. Bílé, dodnes si je pamatuju, zavazovací. A to se každý chlubil: „Já mám nové boty do školy.“ A další na to: „Já taky, já taky.“ Když jsme pak my holky šly prvního září do školy a když jsme všechny vylezly před barák, tak jsme každá měla úplně stejné boty. Úplně ty samé. Na sobě skládané sukýnky, blůzky, podkolenky, copánky. A ty bílé boty. Tak jsme se vypravily do školy, patnáct holek, a každý nám hledí na nohy, že máme úplně ty stejné botičky. Byly levné, za kačku. Když se teď ke stáru potkáme, ob- čas to někdo vytáhne: „Pamatuješ si na ty boty, co jsme měly?“ A už se je- nom řehtáme a děti vůbec nechápou proč. A to jsme ještě měly radost, že ty boty vůbec máme.

V našem výběru z biografického vyprávění pana Jiřího Chramce (nar. 1964) vystupují do popředí opět jeho vzpomínky na prarodiče, u kterých v dětství bydlel a kteří ho vychovávali. Jako nejsilnější dojem z jeho vzpomínek na dětství strávené na pražském Smíchově vystupuje motiv pospolitosti, propojenosti místní komunity a úcta, kterou se mladší učili projevovat starším. Nahrávku pořídila v roce 2017 Markéta Hajská.

Naši když se rozvedli, tak mě vychovávala babička s dědou. Takový ty základy v tom životě mi dala babička s dědou. Děda byl gramotnej, četl, psal, akorát že používal víc azbuku, protože byli oba od hranic, od Medzilaborců.

Co si pamatuju, tak vždycky se mi smáli ve škole, protože oni podle pravo- slavnýho kalendáře měli posunutý Vánoce, ty měli vždycky šestýho ledna, to se vědělo, ale Velikonoce, tam se to měnilo. A vono bylo třeba po křesťanských Veli- konocích tejden a já jsem přinesl do školy omluvenku, že nemůžu přijít do školy, že máme Velikonoce, tak se smáli, ale pak to teda pochopili, že babička s dědou měli tuhleto víru.

Dřív byly na Smíchově takový půvabný doby starý. Shodou okolností ba- bička s dědou měli úžasnej starej barák, kde bydleli v přízemí, a byla tam velikánská zahrada a takový ty starý kůlny. Hrozně rád vzpomínám, když ty

lidi v letech babičky s dědou se sešli třeba v létě večer, bylo hezky a jeden měl stoličku a druhý si vzal nějaký štokrle a sedli si a třeba jeden přines placku nějaký vodky, druhý trošku nějakýho rumu, ale ne že by se nějak upíjeli, ale prostě seděli a vykládali, jak to bylo dřív na Slovensku. No a my děti jsme seděly po zemi a hrozně jsme poslouchaly, protože dědeček uměl dobře vyprávět. Mně vykládal vždycky věci z války. U Cikánů je tradice, že se boje mrtvol (míněno i ve smyslu duchů zemřelých, pozn. red.). A tak děda vždycky říkal: „Jirko, ty se bojíš mrtvol? Já když jsem byl ve válce, já jsem byl rád, když tam někoho zastřelili, protože já jsem se za něj vždycky moh schovat. A vždycky jsem vzal pušku, zacílil jsem a střílel jsem.“

Oni byli ty starý lidi takový slušný. Dědeček třeba, on pořád chodil po doktorech, tak ten měl dva obleky ve skříni, nažehlený, s kravatou, s košilí, měl dvě hole, jednu měl k doktorovi, jednu měl na doma, brejle k doktorovi, brejle na doma, to bylo úžasný.

Pro nás na tý Plzeňský byl každý bratranec a sestřenice, i když to tak vlastně nebylo, ale drželo se to. Pro nás byl každý strejda nebo teta. Nás tam bylo pár rodin. A když jsme někoho nepozdravili, to byl velkej malér. My jsme jako děti museli vždycky pozdravit staršího člověka. Mělo to něco do sebe, byla to úcta k těm starším lidem a byla to slušnost.

Můj den, když jsem byl dítě, vypadal takhle. Chodil jsem do Duškovy na základku, přišel jsem ze školy, napsal jsem si úkoly, babička mi dala oběd. U tý babičky, tam byla taková ta atmosféra, že prostě klid, pendlovky, babička u kamen, děda na posteli... Najed jsem se, v létě balón, v zimě hokejku, večer jsem přišel domů třeba v zimě, babička mi usušila boty v troubě, protože jsem měl jenom jedny... Ale jako dítě si pamatuju, že jsem nestrádal. Babička s dědou v kuchyni, já v pokoji, jedna plus jedna. A starý tálový kamna, na těch se vařilo, pak už plyn, ale nějaký koupelny, to ne.

Když jsme se chodili koupat, tak to byl takový rituál, že každou sobotu jsme jezdili do lázní. Tady na Smíchově byly lázně u kostela, takže tam se scházely celý rodiny, pilo se tam kafe, kecalo se tam. Zaplatili jsme si dvě padesát za to jedno koupání, k tomu jsme dostali malý mejdlo, šampon jsme si dokoupili a takhle se dodržovala hygiena, protože ty koupelny nebyly. Nejdřív se vykouply děti, pak se vykoupli rodiče, chlapi se většinou ale koupali v práci. Mně to připadá jako v těch starejch filmech, když se ty lidi scházeli u holiče, tak takhle se scházeli ty lidi v lázních a udržovali ty styky.

K nám tehdy chodili mí spolužáci na oběd. Bílí. Já jsem třeba přišel ke spolužákovi, dostal jsem vodu se šťávou, a oni když k nám přišli, dostali oběd nebo večeři. On se každý bál, že Cikáni kradou a todlecto, ale co si pamatuju já, tak to byl největší hřích, když by někdo řek, že jeho dítě někde u někoho něco ukradlo. To neexistovalo. A když byly tydlecty hostiny, jak se lidi scházeli, my jsme třeba přišli v doprovodu s rodičema nebo s prarodičema a celou dobu jsme stáli u nich.

Pošeptali jsme do ucha rodičům nebo prarodičům, že bysme chtěli napít nebo něco, tak s jejich svolením jo. Ale sami jako vod sebe ne. Tam prostě byla úcta k těm starším lidem i k lidem, ke kterým jsme přišli.

Aneta Šarišská (nar. 1977 v Lubici), vyrůstala v 80. letech v Praze se svými pěti sestrami, rodiči, prarodiči a dalšími členy široké rodiny. Z jejího vyprávění vybíráme vzpomínky na dětství a první školní léta v Praze, a také na šok, který zažila poté, kdy se ve svých patnácti letech musela s celou rodinou vrátit do rodné osady svých rodičů na východním Slovensku, kde rodina setrvala další dekádu. Rozhovor vedl v roce 2015 Pavel Kubaník.

Me man narodzindžom khere pre Slovensko. Paľis sar somas cikňori, tak mri daj mro dad avle adaj pro Čechi te bešel, takže bariľom kadaj. Sam šov pheňa.

Peršo bešahas ko Chuchle, kodoj ehas amen sar roďino kher, zahrada amen ehas. Cikno kher, na has odoj aňi paňi andre, zachodos, nič, sa has amenge avri pre chodba. Bešelas pes odoj fajnes, ale but čhave samas. Na has aňi kaj te sovel. E daj, o dad, šov čhave. Mek varekana ehas e baba paš amende le papuha. Varekana avnas o bibija. O bačis paš amende bešelas pre jekh chodba.

Malá Chuchle has sar gavoro. Samas rado, hoj avel kolotočis odoj, varekana džahas pro Bari Chuchle te dikhel pro graja. Ehas amen gadži odoj paš amende, susedka, ta me furt ke late phiravas. Joj has sochařka. La has zahrada, korkori ehas andro kher, tak furt phiravas ke late te pomožinel lake. Kidahas o luski, jahodi, gruli, sa. Varekana pozvinlas man, hoj te džav ke late te chal. Paľis kerlas socha mandar. Kada mange pametinav.

Ojarig phirahas andre škola ko Radotinos. Paľis sar avľam imar

Narodila jsem se doma na Slovensku. Když jsem byla ještě úplně malinká, rodiče se přestěhovali do Čech, takže jsem už vyrůstala tady. Mám pět sester.

Nejdříve jsme bydleli v Chuchli, měli jsme tam takový rodinný domek se zahradou. Byl to malý dům, záchod a tekoucí voda byly sice jen venku na chodbě, ale žilo se tam dobře. Bylo nás ale hodně dětí, nebylo tam pomalu kde spát. Máma, táta, šest dětí. Někdy přijela babička s dědou. Jindy ještě tety. Strejda s náma bydlel na stejné chodbě...

Malá Chuchle byla jako vesnice. Byli jsme šťastný, když přijel kolotoč, někdy jsme se vypravili do Velké Chuchle dívat se na koně. Sousedka odvedle byla gádžovka, byla jsem furt u ní. Byla to sochařka. Bydlela tam sama, měla zahradu a já jí chodila pomáhat. Sbíraly jsme lusky, jahody, brambory, všechno možné. Někdy mě pozvala na oběd. Taký podle mě udělala sochu, na to si pamatuju.

Z Chuchle se chodilo do školy do Radotína. Když jsme se

kadaj pre Bertramka te bešel, tak amen diñas mri daj pro Zlichovos, odoj phirdžam vaj berš, palis ojarig amen diñas kade pre Radnice, bo kaja pašeder has amenge. Zapełam kodoj maškar o čhave raz dva. Kamaratki has amen, imar amenge kerdžam parta.

Amen ehas prisno učitelka. Třeba delas amen ukolos he amen bisterahas oda te kerel, imar amen ehas vaš oda trestos. Na džanahas basnička, imar thovelas amen te klečinel. Nakonec ale somas lakri najoblubimen. So ze začatku pre mande fejs džalas oja učitelka, palis nakonec peske man oblubindžas.

Palis ehas amen kajsi učitelka, so sar ehas hodina vaření, tak místo hodina vaření joj amenge pekelaš, kerlas torta abo zakuski abo bublašina, kavi amenge kerlas, phandelas amen andre, mukelaš paš amende jekh balikos cigaretli: „Holky, já musím jít. Za hodinku jsem zpátky.“ Mukelaš amen. Joy has igen lachi.

Mro dad te avlas khere, ta mindžar mušinahas te sikhavel leske e žakovsko, te has amenge vareso vipisimen, imar andre dar džahas tel o hadži. Jov amen sice na marlas, ale amen lestar darahas. O dad ehas kajso, že na rado dikhelas, kana anahas třeba štirka, trojka. Kame-las, hoj te avel amendar vareso. Mri daj amen našti sikhadžas, bo joj na džanel te ginel te pisinel. Le dades has zas o šero ňebezpečno. Jov džanelas he spisovňes duma te del, sa rozuminlas.

E daj amenca ňigda na kerlas uko-li abo kajso. Lake džalas pal kada, hoj te džanas te pratinel, hoj te dokazinas amen te postarinel ole dživipnastar. Ale amen e daj vichovina laches. Te avlas

přestěhovali na Bertramku, dala nás máma do školy na Zlíchov, chodily jsme tam zhruba rok, pak nás máma přehlásila tady na Radnici, protože jsme to měly blíž. Mezi děcka jsme zapadly raz dva. Měly jsme kama-rádky, měly jsme partu.

Naše učitelka byla přísná. Když nám třeba dala úkol a my ho za-pomněli vypracovat, už jsme za to schytali trest. Neuměli jsme básničku a už jsme museli klečct. Nakonec jsem ale byla její nejoblíbenější žá-kyní – nejdříve na mě byla vysazená, ale pak si mě oblíbila.

Ještě jednu učitelku jsme měli, ta zase když byla hodina vaření, tak nám místo toho sama napekla dort, zákusky, bublaninu, uvařila nám kafičko, zavřela nás ve třídě s krabičkou cigaret a: „Holky, já musím jít. Za hodinku jsem zpátky.“ Nechala nás tak. Byla hrozně hodná.

Táta když přišel domů, hned jsme mu musely ukázat žákajdu, když tam byl nějaký vzkaz rodičům, už jsme ze strachu lezly pod postel. Nebil nás, ale bály jsme se ho. Táta neměl rád, když jsme domů nosily čtyřky nebo trojky. Chtěl, aby z nás něco bylo. Máma nám s učením po-máhat nemohla, sama neumí číst a psát. Ale táta, ten na to zase hlavu měl. Uměl i spisovně mluvit, všemu rozuměl.

Máma s námi nikdy nedělala úkoly nebo něco takovýho. Ona si zase hlídala, abysme uměly uklidit, abysme se uměly postarat o domácnost. Ale vychovala nás dobře. Když

ke amende vareko, amen našminahas te džal paš o skamind. Perširaz ehas kavka, že sako kurko prostě avnas navšteví a na avlas jekh dženo, ale he šov ehta džene avnas le rodzinenca. No a joj amen čaľarlas anglal, phenlas amenge: „Akana chan, sar avna o džene, na kamav tumen paš o skamind.“

Me man narodzindžom u čhoneha duje čhonenca avlas mri daj kadaj pro Čechi. Ale me denašavas la babaha furt khere, pre Slovensko, sar imar somas bareder. Miri baba has bezvadno. So kamelas manušeske te phenel, phenlas. Joj has zabavno manuš, ajsi čestno has, zoraľi fejs. Me prakticki sar te barilo-mas paš late avri. Bo kaj has joj, odoj somas he me. Te adaj ke Praha kerelas buči, tak bešelas ke amende. He o pampus bešelas adaj.

Pametinav jevende sar phirahas ke baba, sar džahas avri, ta oda mušindahas barvalo fejs te avel te avlahas sanki varekaste. Ta lahas o tepši abo grati makarsave, e baba amenge pačarlas andre o pindre andro patave, thovlas amenge lengere bare čižmi pro pindre: „No, džan.“ Ajse bare svedri pre amende thovlas... Amen avahas pale fadžomen, o lima avri andal o nakh, izdrahas, joj amen raz dva lelas, čhivlas amen kode pro bov te bešel.

Sar pes ačhiľas imar e revoluce, tak but daja pes ile le čhavenca, gele het pal o Čechi, rozčhide pes pal o štati. No a he mri daj daralas, bo pherdo skiňi adaj has. Sar has mange asi petnas roki, tak mri daj ade bikendžas o kher, geľam pale khere pre Slovensko te bešel.

Kada dživipen, so hin khere pre Slovensko, amen na džanahas. Amen

k nám někdo přišel, nesměly jsme jít ke stolu. Kdysi to bývalo tak, že každou neděli chodily návštěvy, a to nepřišel jeden člověk, ale šest sedm lidí i s rodinama. To nám dávala máma najíst předem, říkala: „Najezte se teď, až přijde návštěva, nechci vás u stolu vidět.“

Moji rodiče odjeli ze Slovenska do Čech tak měsíc nebo dva po tom, co jsem se narodila. Ale když jsem byla větší, pořád jsem domů na Slovensko utíkala s babičkou. Babička byla bezvadná. Co měla na srdci, to člověku taky řekla. Byla vtipná, čestná, silná ženská. Prakticky jsem vyrostla u ní, protože kam se hnula ona, tam jsem byla i já. Když pracovala v Praze, bydlela u nás. Děda taky.

Pamatuju si na zimní návštěvy u babičky, jak jsme chodívali ven – tenkrát tam měli sánky jenom ti fakt bohatí. Tak jsme vzali pekáče a všelijaké nádobí, babička nám zabalila nohy do hadrů, dala nám velké holínky, co nosili dospělí, navlíkla nás do takových velkých svetrů: „No, běžte.“ Domů jsme se vraceli promrzlí, sopel u nosu, třáslí jsme se, tak nás chňapla a šup s náma na pec.

Po revoluci se stávalo, že hodně ženských s dětma se sebralo a odjelo z Čech do různých zemí. I moje máma se bála, protože tady to byl samý skin. Když mi bylo kolem patnácti, máma tady prodala byt a odjeli jsme zpátky na Slovensko.

Neznali jsme ten život, jakým se žije na Slovensku. Tady jsme to měli

has adaj loko dživipen. Ze začátku samas rade, že džas khere, but Roma, džanes sar, veselo, bo amen samas terne čhaja, tak maškar o čhaja, na? Ale paľis imar, sar samas odoj jekh čhon duj čhon, imar vadinas amenge a kamahas pale. Adaj hin tut kajso sar jepaš dživipen lokeder sar khere. Bo adej kames tut te thovel, džas tut te thovel. Na mušines paňeske te phirel, na mušines te tačarel o paňi. Amen kadaj bešahas maškar o gadže a maloko ke amende phirlas. Avnas, ale na avka často. A varekana potrebinas he tiro klid. No a khere tut na has kada.

Odoj chudľom paľis mek te phirel andre škola jepaš berš. Oda has dževjatka, mušindžom te dophirel. Odoj pes na sikhavnas le čhavenca sar adej pro Čechi. Džas andre škola, bešes tele, kides tuke avri o kniški, učines tut. Kodoj na. Kodoj avlas e učitelka, ča pozdravinlas a: „Děti, dělejte si, co chcete.“ O čhave ačhenas, chanas, maj hodzina te ehas andre škola, phundravnas o blaki, phirnas khere. Peršo džives man bičhadžas khere e učitelka korkori, bo ačhilom korkori andre trjeda. Tak phenav: „Soske phirava paľis andre škola?“ Tak paľis na phiravas.

Paľis geľom andro vešora te kerel buči, has mange petnas roki. Paľis man visardžom ojarig pal o jedenas roki pale pro Čechi. Bo odoj na has ajso dživipen, sar bi kamláhas. Kamavas perdal mire čhave vareso feder.

jednoduché. Ze začátku jsme byly rády, že jedeme domů, spousta Romů, víc jak, byla sranda, byly jsme mladé holky, tak jsme plkaly s dalšíma holkama. Ale když už jsme tam byly měsíc dva, už nám to vadilo a chtěly jsme zpátky. Tady máš tak o polovinu snazší život než doma na Slovensku. Když se chceš umýt, umeješ se. Nemusíš chodit pro vodu, nemusíš si ji ohřívát. Když jsme bydleli tady, bydleli jsme mezi gádži a moc lidí k nám nechodilo. Chodili teda, ale ne tak často. Někdy potřebuješ mít svůj klid. Doma na Slovensku jsi ten klid neměl.

Začala jsem tam znovu chodit do školy, na půl roku. Musela jsem dochodit devítku. Ale vyučování tam nebylo takové jako v Čechách, že jdeš do školy, sedneš si, vyndáš si učebnice, učíš se. Tam to takhle nebylo. Tam přišla učitelka, jenom pozdravila a: „Děti, dělejte si, co chcete.“ Děti vstávaly z lavic, jedly, jestli byly ve škole tak hodinu? Pak otevřely okna a šly domů. První den mě poslala domů přímo ta učitelka, protože jsem ve třídě zůstala sama. Tak říkám: „Proč mám chodit do školy?“ Tak jsem chodit přestala.

A tak jsem nastoupila na práci do lesů, bylo mi patnáct. Po jedenácti letech na Slovensku jsem se pak vrátila zpátky do Čech. Podmínky pro život nebyly na Slovensku dobré. Chtěla jsem pro svoje děti něco lepšího.

Eva Poláková (nar. 1976 v Lubici), sestra Anety Šarišské, je nejstarší z šesti sourozenců. Z jejího vyprávění vybíráme především její vzpomínky na to, jak se musela podílet na péči o mladší sourozence a chodu domácnosti. Rozhovor vedl v roce 2015 Pavel Kubaník.

Amen has o dětství šukar. Me somas nekphureder, ale amen has šukar dětství. Akorat že mro dad has phandlo a mri daj kerlas buči. Tak imar o pheňa has pre mande. Me paš lende somas. No tak mange has šest roki a imar třeba džanavas vareso te tavel.

Amen mri daj slušnes vychovindžas. Amen aňi jekh pheň sprostě na samas, andro školi phirahas. Cigaretli na pijahas, nič kajso. Oda has až andre dospelosta, sar amen kada sikhadžam. E daj furt kerlas buči. Vaš oda he mra da asi dikhavas radeder, hoj pes amendar starinlas. Šunahas mra da, so phenlas. Mri daj has přísno.

Amen avri te džahas maškar o čajora, maškar o čavore, tak mušinahas amenca le pheňen te lel. Le ciknoren. Ando parkos džahas lenca, avri džahas lenca. Imar has mange čtrnáct třináct roků, parta samas, všude manca phirnas. A sar na lavas, sar denašavas mra dake, avas khere, chudavas. Že geľom bi lengro avri. Bez lende ňikaj našti džahas. Kade phirahas andro parkos. Jekhvar pre patradži la kočaha mukľam amara pheňa andro paňi. Dži adadžives mri daj na džanel. Murdardžahas amen. Pirane amen has, tiš le kočenca phirahas. So kerdžamas, mušinahas len amenca te lel.

A třeba sedm hoďin, imar khere, sar na samas khere, chudahas vaš kada.

Dětství jsme měly hezký. Byla jsem sice nejstarší, ale dětství jsme měly hezký. Akorát že táta seděl a máma byla hodně v práci. Takže starost o sestry byla na mně. Běhala jsem kolem nich já. Bylo mi šest let a už jsem třeba uměla i něco uvařit.

Máma nás vychovala slušně. Ani jedna sestra nemluvila sprostě, chodily jsme do školy, nekouřily jsme cigarety, nic takového. To jsme se všechno naučily až jako dospělé. Máma byla pořád v práci. Možná jsem kvůli tomu měla mámu i raději, protože se o nás starala. Poslouchaly jsme ji. Máma byla přísná.

Když jsme chtěly jít ven za klukama a za holkama, musely jsme s sebou brát svoje mladší sestry. Do parku s nimi, kamkoli ven – jenom s nimi. Bylo mi třináct čtrnáct, měly jsme partu, a sestry pořád se mnou. A když jsem je nevzala a utekla jsem mámě bez nich, tak jsem to po návratu schytala, že jsem si dovolila odejít bez nich. Bez nich jsem se nemohla hnout. Chodili jsme tady do parku. Jednou na Velikonoce jsme ségru v kočárku pustili do vody. Máma o tom dodnes neví, ta by nám dala. Už jsme chodily s klukama a musely jsme se tahat s kočárama. Jinak to nešlo, musely jsme brát sestry s sebou.

A třeba sedm odpoledne a alou domů, když jsme to nestihly, už

Mri daj kerlas buči, avlas andal e buči,
džalas peske varekana andre karčma,
andre romaňi – kade has U Zvonu ro-
maňi karčma, odi sa o Roma phirnas,
no a me somas nekphureder, me mu-
šinavas te hlidinél le pheňen. Abo va-
rekana perše has rajbački. Rajbinahas,
me la Anitaha. Palis cindas pračka,
no avka andre pračka imar rajbina-
has. Mušinahas te kerel, te pomožinel
la dake.

jsme ji měly. Máma chodila do prá-
ce a když se vrátila, zašla si občas
do hospody – tady U Zvonu byla
romská hospoda, kde se scházeli
všichni Romové. A protože jsem
byla nejstarší, musela jsem hlídat
ségry. Nebo jak byly dřív valchy,
tak jsme s Anetou praly na valše.
Pak máma už koupila pračku, tak
jsme praly v ní. Musely jsme mámě
pomáhat.

Dvacet let soutěže *Romano suno* (Romský sen)

V roce 1997 byla neziskovou organizací Nová škola (tehdy ještě Nadací Nová škola) založena literární soutěž v romštině pro děti a mládež.¹ Hlavním cílem bylo podpořit děti se znalostí romštiny, aby mohly uplatnit své jazykové kompetence a za svou tvorbu získat ocenění. A protože se soutěž koná od té doby každoročně, slaví letos Nová škola o.p.s. její dvacetileté výročí. Oslovy proběhly v prosinci 2017 za moderování Davida Tišera veřejným křtem sborníku, čtením vybraných příspěvků (romsky Iveta Kokyová, česky simultánně tlumočila Máša Bořkovicová), zdravici dřívějších koordinátorů a současných porotců, ale též hudební produkci ...

Zmíníme zde pár základních údajů. Za těchto dvacet let byly do soutěže zaslány stovky literárních příspěvků a snad tisíce obrázků. Každý rok zasedaly dvě poroty, literární a výtvarná, aby se jejich členové shodli a vybrali díla k ocenění. V literární porotě se pravidelně setkávali romští spisovatelé (dříve to byli především Emil Cina, Vlado Oláh, dnes je zde Iveta Kokyová, Renata Berkýová), romští aktivisté a pedagogové (v prvních letech např. Olga Fečová, později zde byla i koordinátorkou a současně předsedkyní poroty Iveta Pape) společně s romisty (prvního ročníku se zúčastnila v roli porotkyně i Milena Hübschmannová, dlouhá léta v porotě zasedal Jan Červenka, autorka tohoto příspěvku, Lada Viková, později Barbora Šebová), do poroty usedal i David Tišer, kterého by bylo možné zařadit do každé z těchto kategorií (jako tvůrce, aktivistu i absolventa romistiky), a mnozí další. Každý rok se Nová škola pravidelně snažila získat potřebné finance, aby mohla vybraným vítězům předat co nejhodnotnější odměny a, bylo-li to možné, též uspořádat slavnostní setkání zúčastněných dětí.

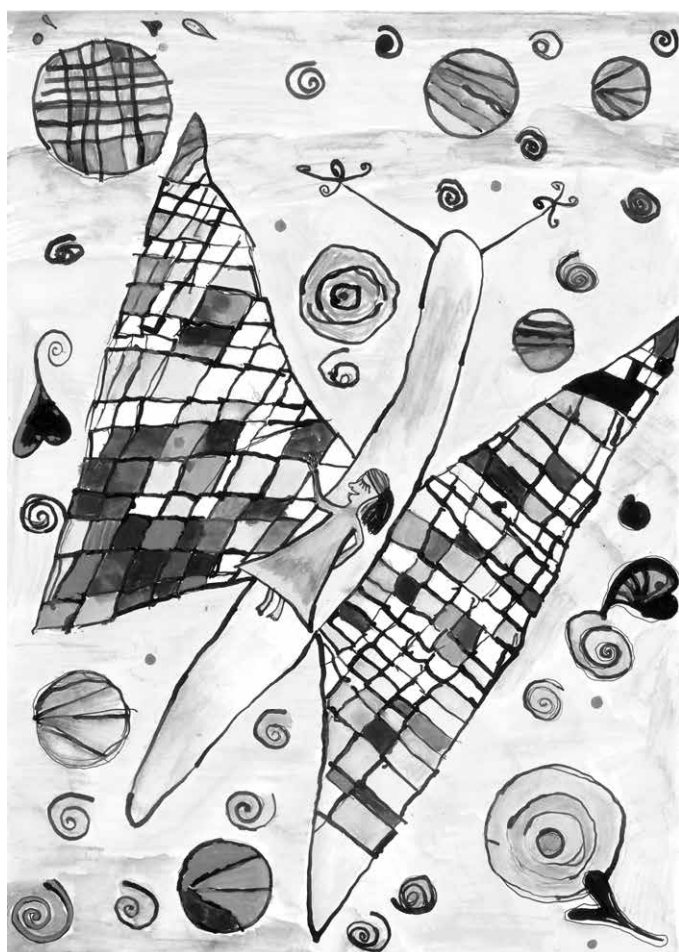
V průběhu let docházelo k proměnám a inovacím, na několik let se upustilo od původní praxe, kdy obrázky vznikaly na základě literárních příspěvků. Nyní se koordinátoři k této praxi opět vrací. Hlavní inovací posledních let je ovšem nová kategorie – audiovizuální tvorba, kdy malí a mladí tvůrci mohou do soutěže poslat krátké video. Podmínkou je, aby bylo v romském jazyce. V dalším, 21. ročníku, se soutěž rozšíří dokonce i na dospělé, tedy své příspěvky mohou spolu s dětmi zasílat i rodiče, učitelé, ale také bývalí účastníci soutěže.

Pravidelně vychází sborníky, které dostanou především všichni autoři, již mají ve sborníku příspěvek (ať textík nebo obrázek) a slouží též k další propagaci soutěže či

1 Vybrané příspěvky z této soutěže jsme na stránkách RDž otiskli již dříve. Tři příspěvky zasláné do soutěže v roce 2000 vypovídající o situaci v romských rodinách byly vybrány do tematického čísla *Romano džaniben* 1-2/2002, věnovaného tématu „romské rodiny“ – otištěny byly namísto úvodníku – viz Úvodem. 2002. *Romano džaniben* 9 (1-2): 3-5. Jejich autoři byli David Budi, Markéta Horváthová a Pavel Berky.

jako pracovní materiály pro učitele, pedagogické asistenty a další, kteří si mohou o soutěži vytvořit jasnější představu. Sborníky jsou jak tištěné, tak publikované na webových stránkách Nové školy (<http://www.novaskolaops.cz/sborniky-viteznych-praci>), v současné době je zde v elektronické podobě k dispozici dvanáct těchto sborníků, a sice z let 2002–2006, 2011–2017 a jeden jubilejní přinášející průřez vítěznými příspěvky ze všech ročníků. Právě z tohoto sborníku otiskujeme výběr příspěvků.² Obrázky, kterými je naše připomínka dvaceti let soutěže provázena, pochází z posledních dvou ročníků (pro otištění je poskytla koordinátorka soutěže, Máša Bořkovicová). Před samotnými příspěvky zařazujeme dvě osobní vyznání dřívější a současné členky poroty.

Lada Viková



Tereza Peterová,
6 let, Frýdlant |
Romano suno 2014

² Ke stažení je romská verze celého jubilejního sborníku zde: <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/Romano%20suno/sborniky/Romano-suno-sbornik-jubilejni-rom.pdf> a česká verze zde: <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/Romano%20suno/sborniky/Romano-suno-sbornik-jubilejni-cs.pdf>

Sar me leperav pro peršo berš, so sas e sufaža *Romano suno*

Měla jsem tu čest stát u zrodu soutěže *Romano suno*, a tak si dovolím trochu vzpomínat a taky se tak trochu zasnít.

Když jsme v roce 1996 vymýšleli, co romským dětem v českých školách chybí a čím by mohla Nová škola pomoci, vše začalo tím, že jsme vytvořili pracovní skupinu. V této pracovní skupině byli především učitelé a ředitelé většinou základních škol, kam romské děti chodily. Jednalo se o školy, kde jsme již nějak působili. Nutno připomenout, že ve školním roce 1996/1997 se Nové škole podařilo finančně podpořit angažování prvních tří romských pedagogických asistentů – dříve byli pouze v ostravské církevní Základní škole Přemysla Pittera, Nová škola se snažila tuto praxi rozšířit i do dalších základních škol, kam romské děti chodily, aby se tak zvýšila jejich úspěšnost a spokojenost na školách.

Zmíněná pracovní skupina učitelů a ředitelů se scházela jednou měsíčně a navrhovala, jaké projekty a publikace by učitelé ve výuce romských dětí využili a co by romským dětem pomohlo zažít ve škole úspěch. My, koordinátoři projektů, jsme se tyto nápady snažili realizovat. Postupně se činnost Nové školy rozrostla až na deset projektů běžících zároveň a mezi nimi stála pro mne jako zcela výjimečný projekt soutěž *Romano suno*.

Uspořádat soutěž, kde se budou moci romské děti uplatnit se svou znalostí romštiny a budou za ni oceněny, to byl „geniální nápad“ Heleny Jiřincové, nyní Clark žijící v Irsku. Tehdy působila jako učitelka, pokud si dobře vzpomínám, v přípravném ročníku ZŠ Pod Radnicí v Praze 5 – Košířích, od roku 1987 se ve svém volném čase věnovala studiu romštiny a jako speciální pedagožka se zkušeností s výukou romských dětí ve zvláštních školách přemýšlela, jak děti podpořit, aby se do zvláštních škol nedostávaly a byly úspěšné v těch základních. Jedním z těchto nápadů bylo dětem se znalostí romštiny ukázat, že mají dovednost, kterou majoritní děti nemají. Helena Clark později také profesně v Nové škole působila.

Kdo první navrhl název pro soutěž – *Romano suno*, to si již nevzpomínám. Vyplynul z diskuse, kde se mluvilo o tom, že by děti měly psát o svých snech, přáních a fantaziích, a krátký název *Romano suno* (Romský sen) všichni okamžitě přijali. Již v tomto prvním ročníku jsme vyslechli hlasy učitelů, kteří chtěli, aby se do soutěže mohly přihlásit i děti, které romsky neumí – že budou ty romské literární příspěvky ilustrovat. Díky tomu se také majoritní děti budou moci dozvědět, o čem sní romské děti.

Vybavení těmito nápady začali jsme v Nové škole takřka na koleně připravovat a plnit poměrně složitý harmonogram: od sehnání první finanční podpory

pro tento projekt, přes vyhlášení soutěže, shromažďování příspěvků zasílaných většinou ze škol, jejich rychlé přepsání a přeložení, rozeslání zúčastněným školám pro realizaci výtvarné soutěže, současně už probíhala příprava jejich hodnocení – tedy oslovení členů poroty (v té první tehdy zasedlo asi deset většinou romských osobností – romských autorů a znalců romštiny, kteří předem dostali anonymizované přepisy všech příspěvků). Nutno připomenout, že již tehdy, v 1. ročníku, se sešlo více než sto příspěvků, které jsme rozdělili do tří věkových kategorií. Některé příspěvky přišly i s vlastním výtvarným doprovodem autora, tedy ty jsme zařadili do výtvarné soutěže. Vzpomínám si, že hlavní cenou bylo tehdy jízdní kolo, ale podařilo se, že i další hlavní ceny byly hodnotné. Také si vzpomínám na technické potíže, které se dnes zdají neskutečné. Např. aby vyhlášení soutěže nediskriminovalo žádnou školu, tiskli jsme a rozesílali letáček do všech základních a zvláštních škol v ČR, bylo jich tehdy snad okolo 5 000. Internet a počítače ve školách byly pouze ojediněle, a že by každý ředitel měl v roce 1997 svou emailovou adresu, to byla tou dobou stále ještě hudba budoucnosti.

Ještě dnes se mi zdá jako zázrak, že soutěž stačila proběhnout během tohoto prvního školního roku 1996/97 a do prázdnin jsme mohli blahopřát vítězům. Všichni účastníci pak byli pozváni na návštěvu Pražského hradu, kde proběhla prohlídka a slavnostní ceremoniál. Bylo to týden před mým prvním porodem, ale když jsem držela v ruce knížečku s příspěvky *Romano suno* – 1. ročník, cítila jsem, že to je ve skutečnosti ono prvorozené – tedy naše společné, kolektivní dílo.

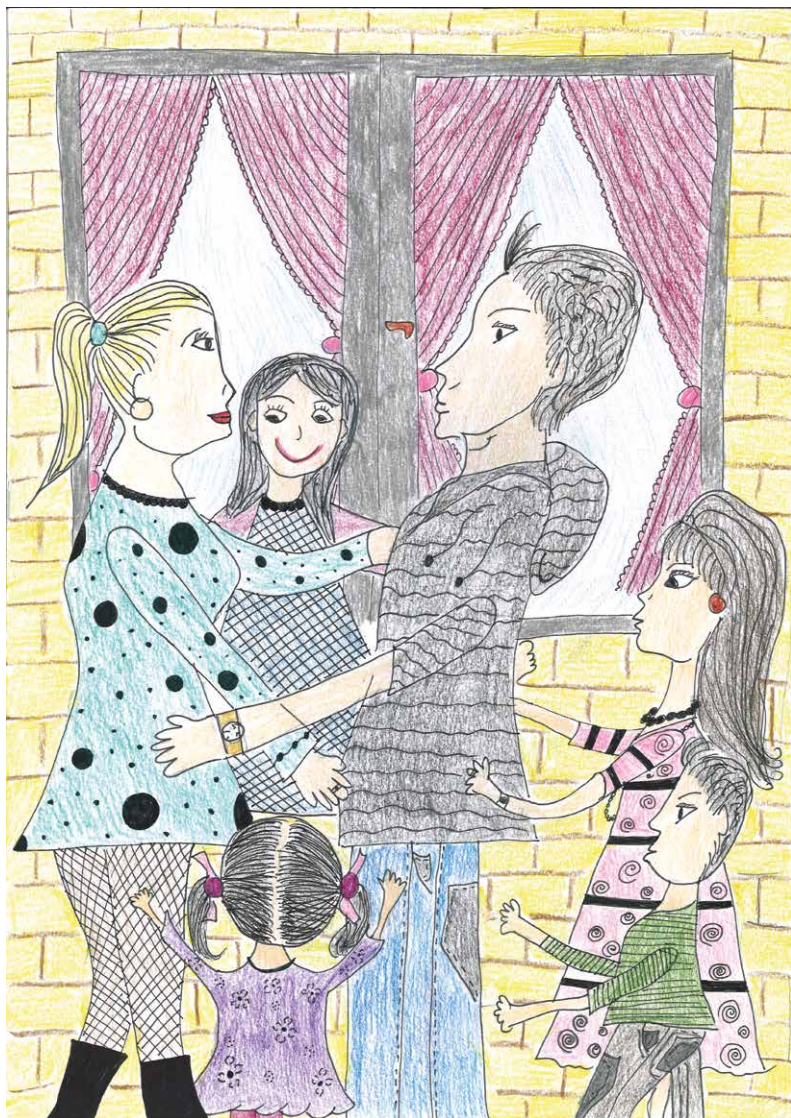
Nemohu vyjmenovat, kdo všechno se na prvním ročníku podílel. Obávám se, že bych na někoho zapomněla, a nikoho se nechci dotknout. Nemohu ale nezmínit Veroniku Kamenickou, s níž jsme celou soutěž koordinovaly (já na začátku, pak společně a ona pak soutěž dotahovala do konce, když už se já chystala do porodnice).

Na co chci ale ještě vzpomenout, to je atmosféra toho roku: byli jsme čerstvě po završení studií. První ročník romistiky, celkem 5 absolventů. Další studenti, kteří nastoupili po nás, byli výborní – do projektu *Romano suno* se postupně někteří z nich zapojili (myslím, že již tehdy někteří z nich pomáhali jako dobrovolníci organizátorům podzimního setkání, aby se při návštěvě Prahy žádná skupinka romských dětí neztratila). Pod vlivem živelného úspěchu 1. ročníku a nadšení všech účastníků jsme tehdy nabyli přesvědčení, že se takovéto projekty rozrostou na velké hnutí a je jen otázkou krátkého času, kdy se romština stane běžnou součástí mainstreamového školství, že není možné, aby tak krásný starobylý jazyk zůstal jazykem periferie a pomalu šel ke svému zániku. Že bude situace po 20 letech v tomto ohledu stále ještě převážně v rukách neziskovek, je pro mne opravdu smutnou realitou. O to více prožívám radost, když vidím, kam se podařilo současným organizátorům soutěže *Romano suno* celý projekt posunout. Využití moderních technologií, vyhlášení kategorií krátkých spotů a videí, které je snadné díky sociálním sítím šířit, sdílení vítězných příspěvků

přes server romea.cz i přes YouTube – to vše jsou z mého pohledu zásadní kroky, které soutěž významně posunuly.

Co tedy na závěr? Zbývá jen popřát: do dalších let stále nadšené organizátory, sršící energii i geniálními nápady, a hlavně ať je čím dál více nadšených mladých i nejmenších autorů, kteří se svou znalostí romštiny rádi pochlubí.

Vinšinar la sufažake bari zor, energija le organizatorenge, but love perdal o sgejlipena the perdal o darunki, so o čhave, ale imar the o bare džene, vaš najfeder iripena, čitri th'o videi chudena.



Rolanda Tulejová, 14 let, Vsetín | *Romano suno* 2016

Porotkiňa andre suťaža *Romano suno*

Pisinelas pes berš 2013, sar mułas romano spisovateľis o Emil Cina. O Emilis has but berša porotcas andre literarno suťaža *Romano suno*. But mange les považinavas, has lačo paramisaris, lačo manuš. E Mašenka Bořkovcová mandar akor phučlas, či bi na avavas andre porota aščal leske. Has oda perdal ma bari pativ. Čujinav man andre kada zodpovedno the kamav te pocirdel peskro zдохadlīpen the džaniben furt dijader. Možno pes mange podarisaľola te avel ajsi lači porotkiňa, savo has jov.

Akana som imar štarto berš andre porota. Kerav porotkiňa pre literarno kategorija the pre kategorija pro phende lava, so pes odkerđas trine beršenca. Prethovav the prekerav o texti andre romaňi čhib. Le čhavorenge, so amenge bičhade peskre buta, pisinav o ľila, pisinav lenge, so hin či nane mange pre dzeka. Paš kada som andro projektos Vaker romanes, džal ča pal jekh – te ľikerel e romaňi čhib.

Pro droma

La Mašenkaha phiras andro markarsar dur školi, nekbuteder pre Morava. Hoj te predžal amenge sigeder o drom, das peske duma. E Mašenka odthovel peskri kniška the šunel, so dav duma pal miro čhavoripen, pal e famelija the so predžidiľom. Ňigda peskri kniška, so peha ľidžal, na preginel. Dikhav, sar me som paľikerďi, hoj man šunel e Mašenka, the phenav mange, sar možno o čhavore kamen, hoj len vareko tiš te šunel. Ča možno nane Ňiko, ko bi len šundalas, the aščal kada sam kadaj amen duj džeňa. Duj džuvľa pal o droma pal o čhavorikano voďi. Buterval amen sdžas kaleha, hoj o učiteľa peske mišľinen, hoj o čhavore amenca na kerena Ňisavi buti, jon hine schopne te del duma romanes pribehi, pal save Ňikas nane mišľi. He le čhavorenge pro školi chibinel buter duma the achaliben.

Andro školi keras o literarne ďalňi tel e suťaža *Romano suno*. O buta andral kala ďalňi hin paľis thode andre suťaža. So pisinena, hin dine temi, so hin sako berš aver. La suťaža hin trin kategoriji – literarno kotor, vitvarno kotor the kategorija phendo lav. Andre suťaža šaj bičhaven o čhavore andral e zakladne školi, domovos, pal o stredne školi, aľe the o bare (dospele), na ča pal o Čechi, aľe the andral o aver thema. Paš e literarno ďalňa le čhavorenge pomožinas te pisinel andre romaňi čhib. Sar vareko pobisterel, sar pes vareso phenel andre romaňi čhib, leperas leske the mindar phenas, soske pes kavka pisinel. Ko pes na čujinel te pisinel, maľinel, ko pes na čujinel aňi te pisinel, aňi te maľinel, šaj kerel andre kategorija phendo lav videos, so jekhetane natočinas. Šaj del duma korkoro alebo varekaha andre grupa.

Iveta Kokyová – porotkyně v soutěži *Romano Suno*

Psal se rok 2013, když zemřel romský spisovatel Emil Cina, který dlouhá léta působil jako porotce v soutěži *Romano Suno*. Velice jsem si ho vážila, byl to úžasný vypravěč a milý člověk. Mášenka Bořkovcová mě tehdy požádala, zda bych nezasedla v porotě místo něj. Byla to pro mě čest. Cítím v tomto směru dodnes zodpovědnost a snažím se posouvat své schopnosti a dovednosti stále dál. Snad se mi jednou podaří být natolik dobrým porotcem, jakým byl právě on. Nechť mu Bůh dá lehkou zem.

Ze soutěže jsem byla nadšená, jelikož jsem propagátorkou udržování romského jazyka. Nyní zasedám v porotě čtvrtým rokem. Jsem porotkyně literární kategorie a kategorie mluveného slova, která do soutěže přibyla před třemi lety. Překládám romské texty do češtiny a rediguji romštinu originálů. Píšu dopisy dětem, které zaslaly své příspěvky, a poskytuji jim zpětnou vazbu. Mimo jiné působím i v projektu *Vaker romanes* (Mluv romsky), který má stejný cíl jako soutěž - udržitelnost a rozvoj romského jazyka.

Na cestách

S Mášenkou jezdíme do různě vzdálených škol, nejčastěji na Moravu. Čas si krátíme vyprávěním příběhů. Mášenka vždy odloží svou knihu a poslouchá vyprávění o mém dětství, rodině a zážitcích. Nikdy svou knihu nepřečte. Vím, jak jsem vděčná za naslouchání Mášenky, a říkám si, jak asi děti touží po podobném naslouchání. Jen možná není nikdo, kdo by jejich příběhy poslouchal. A právě proto jsme tu my. Dvě ženské na cestách za dětskou duší. Často se setkáváme s představou učitelů, že s námi děti spolupracovat nebudou, a ony jsou pak schopny vyprávět v romském jazyce příběhy, o kterých nikdo nemá zdání. I dětem ve školách možná chybí více komunikace a pochopení.

Ve školách v rámci soutěže *Romano suno* organizujeme literární dílny. Příspěvky z těchto dílen jsou poté zařazené do soutěže. Obsah příspěvků závisí na zadáných tématech, která jsou pro každý ročník jiná. Soutěž obsahuje tři kategorie – literární část, výtvarnou část a kategorii mluveného slova. Do soutěže mohou přispívat děti ze ZŠ, dětských domovů, ze středních škol, ale také dospělí, nejen z České republiky, ale i z jiných zemí. Při literární dílně dětem pomáháme s psaním v romštině. Když někdo zapomene, jak se co romsky řekne, připomeneme mu to a rovnou vysvětlíme, jak se to i píše. Kdo se necítí na psaní, maluje, kdo se necítí na malování, může poskytnout do kategorie mluveného slova video, které společně natočíme. Může mluvit sám nebo spolu s někým ve skupince.

Romane čhavoren o literarne đalñi bavinen

Buter čhavore rado keren jekhetani buti, varekana som kalestar ži but prevapimen, aščal kada, hoj hine andre puberta. Hin šukares len te šľedinel. Sig chuden te del duma the but pes zathoven. Kada del le čhavoren motivacija te kerel o đalñi feder the lačhes.

Nekbuter savorestar mange hin pre dzeka, sar džav andre škola, kaj hin andro trjedi buter džene, so džanen romañi čhib, the chudav pre lende te del duma romanes. Dikhav andro čhavorikane jakha, hine prevapimen. Koja reakcija, hoj del vareko šukares romanes duma the mek andre škola! Kada hin peršo, kana o čhavore imar mire. Hine phundradeder, pristupneder. Andre jekh škola man o čhavore mangelas, hoj te ačhav andre škola the te kerav lenge asistentka. Hin the kajse čhavore, hoj kana phučhav, ko džanel romanes, ta pes na kamen te priznajinel, ča aščal kada te na lendar asan o raklore, so phiren lenca andre trjeda, alebo hoj andro adađiveskro časos našti dikhen o gadže pro Roma, nalačhes bi pes čujinenas, alebo hoj lenge o daja o dada zakazinen. Rakhav man the kaleha, hoj but čhavore ačhaľon romanes, aľe na den duma, the kavka pes kije thoven.

Dijader kije romañi čhib

Perdal miro nazoris, buti le čhavorenca but anel, kijo aver ľikeriben andre romañi čhib. Andro literarne đalñi hin le čhavoren than te kerel jekhetane, te den peske te džanel pal o situaciji, emociji, čujibena pro dine temi alebo pre tema, pre save pisinen pal soste kamen. Varesar pes peršo razos zdžan la pisimen romaña čhibaha, hin phares, aľe hin zaujimaves. Peršo zgeliľen la pisimen romaña čhibaha nane ča paš o čhavore, aľe the paš o bare, hin perdal lende phares, hine rado, te lenge vareko pomožinel. Mindar prindžarav, hin te dičhol, hoj na pisinenas andre romañi čhib, vaš kada lenge kamav te sikhavel o zaklada. Ačhaľuvav. Me korkori man chudľom te sikhavel te pisinel romanes ži pre sredno škola (Evangelicko akademija), sikhavlas man e romistka Mgr. Hana Syslova. Na kampelas mange te pisinel romanes, khere peske sa phenahas. The te has mange tranda the šov berš, has perdal ma zaujimavo, aľe the pharo. Pro čačipen – choc te kamav, kaj mire čhave te džanen romanes duma te del, aňi mange na avlas pre mišľa te sikhavel len romanes te pisinel.

O literarne đalñi den priležitostä le čhavoren, so džanen mek romanes, te sikhavel kada džaňiben savoreng the te pisinel pal o svetos khatar peste. Den len čujiben, hoj hine jekhore, ča kaleha imar, hoj pes na daran te pisinel romanes. Paťan amenge, phenen amenge, so pes lenge čačes ačhiľas.

Paľis, te na pes ladžan te del duma andre peskri čhib, hoj te avel lenge pre gođi, hoj e romañi čhib hiňi šukar the kampel kije lengri identita.

Paš o baro vihlašiben perdal o avrikhelde ke Praha peske o čhavore uživinen. Dži andre kaja doba na užarenas, hoj bi len šaj vareko uznajinelas, čujinelas,

Romské děti literární dílny baví

Většina dětí ráda spolupracuje, vzhledem k jejich často již pubertálnímu věku až překvapivě aktivně. Je úžasné děti pozorovat. Poměrně rychle začínají komunikovat a aktivně se zapojovat. Věnují se dílnám velmi pečlivě.

Nejvíce ze všeho se mi líbí, když navštívím školu, kde je ve třídách větší počet rodilých mluvčích, a začnu na ně mluvit romsky. Vidím v dětských očích překvapení. Ta reakce, že někdo mluví plynulou romštinou a ke všemu přímo v prostorách školy! To je ten první okamžik, kdy si děti získám. Jsou otevřenější, přístupnější. V jedné škole mě děti prosily, abych tam zůstala a dělala jim asistentku. Jsou i takové děti, které na dotaz, kdo z nich mluví romsky, mlčí, už jen proto, aby se jim neromští spolužáci nevysmívali. Nebo proto, že v dnešní protiromské náladě by to na ně vrhalo negativní stín. Někteří rodiče dětem přímo zakazují romsky mluvit. Setkávám se s tím, že spousta dětí romsky rozumí, ale nemluví. Přesto se do naší soustěže zapojují.

Rozvoj romského jazyka

Práce s dětmi je dle mého názoru velkým přínosem k dalšímu rozvoji romského jazyka. Při tvůrčích dílnách mají děti prostor k zapojení se, sdílení situací, emocí, pocitů, které v nich vyvolávají zadaná nebo volná témata. Někteří se s psanou romštinou setkávají poprvé, což bývá obtížné, ale zároveň zajímavé. První setkání s psanou romštinou se netýká jen dětí, ale i dospělých, kteří rovněž posílají texty do zvláštní kategorie soutěže. I oni mají určité obtíže a vždy uvítají pomoc. Ihned poznám, že nemají zkušenosti s psanou formou romštiny, proto se snažím je seznámit se základními pravidly. Chápu to. Sama jsem se začala učit psát romsky až na střední škole (Evangelické akademii), učila mne romistka Mgr. Hana Syslová. Neměla jsem potřebu se vyjadřovat v romštině psanou formou, vše jsme si doma prostě říkali. Přestože mi bylo třicet šest let, bylo pro mne zajímavé a zároveň i obtížné začít romsky i psát. Po pravdě – ačkoli vyžadují, aby mé děti uměly mluvit romsky, nenapadlo mě učit je romsky psát.

Literární dílny dávají příležitost dětem, které ještě umí romsky, uplatnit tuto dovednost veřejně a popsat svět kolem sebe. Dílny jim dávají pocit, že jsou jedinečné, už jen tím, že se nebojí psát v romštině. Dávají nám důvěru a sdělují nám pravdivé příběhy. Chceme, aby se nestyděly mluvit ve svém mateřském jazyce, aby si uvědomily, že romský jazyk je krásný a patří k jejich identitě.

Při slavnostním vyhlášení vítězů v Praze si to děcka užívají. Do té doby nečekaly, že by je mohl někdo uznávat, vnímat, poslouchat, chválit, a my

šunelas, ašarelas, amen kada savoro keras. Kada pherdarel len the amen, buteder peske paťan. Sar lenge andre škola but na džal, čujinen pes čeporo „polokeder“, ale amenca pes čujinen oceňimen.

So anen o literarne đalňi

Nekbareder efektos pal o *Romano suno* hin te džal dijader la romaňa čhibaha the o čhavore te džanen, hoj kampil kija lende. Som prekvapimen the šledinav baro barvalipen perdal ma tiš. Kana šledinav markarsave reakciji le čhavorengre, mišlinav, hoj som sar čhajori andre cukrarňa. Ajci gule šmaki. O reakciji hin pozitivne, taťaren paš o jilo.

Hin šukares te šledinel, sar peske avri kiden o temi, sar pes kijo temi thoven the sar pisinen. Pre dzeka mange, hoj o pisišagos nane „do silu“, šaj pisinel ko kamel, busto kamel amenge vareso te phenel, alebo na kamel. Sar predžav pal e trjeda, dikhav cez phiko le čhavorengre, so pisinen. Sar doperla oda, so pisinde? Buterval mange mišlinav lačhes. Le dromeħa pale andre mašina mange peginav o buťa the premišlinav, save o čhavore hine charaktera.

So man prekvapindas

Andre škola pes mange podarisaliľas te kerel video trine čhajenca, so avle duje beršenca te bešel pal o Slovensko Ostravate. O video perlas andre literarno đalňa tel e kategorija phende lava. O video has sar aversar te na avrikheldo. Sar kera-vas o video, ča o jakha poravavas. Peršes man chudľas lengri fajno romaňi duma andral e Spiša (hin mange ke late pašes), mek man čudaľinavas, sar peske o terne čhaja kidle avri, pal soste te del duma, kaj rozkiden ekzistenčne problema, čoripen, pharo dživipen, porušimen zakona. Has man ajso čujiben, hoj anglal ma terđon romňija, so hin len pandž čhavore the baro kotor dživipen pal peste. Mindar mange avľas pre godi, hoj oda mek čhavore, so preačhen te avel čhavorengre sigeder sar gadžikane čhavore, oda sa ča aščal o zoralo čačipen. Som mange isto andre kada, hoj kala čhajora džanen, pal soste den duma andro videos, bo predžidile čoripen. Paťav kaleske, hoj jekhvar lendar avena lačhe daja, so džane-na andro dživipen pal peskre čhavore lačhes te bajinel.

A so pre kada o učitel'a?

Pro školi chudas markarsave reakciji le učitelendar. Buterval has reakciji lačhe, ča pre varesave has kajsi reakcija: „Na mišlinav mange, hoj džanena te pisinel varesavo lačho tekstos.“ Kecivar o čhavore prekvapinde peskre pharipnaha andro pisišagos. Mišlinav mange, hoj sako amendar hin ajso spisovaťelis, alebo o dživipen vaš amenge pisinel korkoro.

toto všechno děláme. To naplňuje je i nás, děti si potom více věří. Když jim to ve škole moc nejde, připadají si trochu „pomalé“, ale s námi se cítí oceněné.

Přínos tvůrčích dílen

Jeden z hlavních efektů *Romano suno* je vliv na rozvoj romského jazyka a to, že děti začnou vnímat romštinu jako svou součást. Ovšem překvapivě pozoruji velké obohacení i sama u sebe. Když sleduji různé reakce dětí, připadám si jako holčička v cukrárně. Tolik sladkých chutí. Reakce jsou pozitivní, hřejí u srdce.

Je úžasné sledovat nejprve výběr tématu, postoj k daným tématům a samotné psaní. Líbí se mi, že tvorba je dobrovolná, nikdo nikoho do ničeho nenutí. Buď nám žák chce něco sdělit, nebo nechce. Když procházím třídou, nahlížím dětem přes rameno, dívám se, co píší. Jak asi tento příběh dopadne? Většinou odhaduji správně. Ve vlaku cestou zpět si práce procítám a přemýšlím nad charaktery dětí.

Co mě překvapilo

V jedné škole se mi také podařilo v rámci literární dílny natočit video pro kategorii mluveného slova se třemi děvčaty, která se před dvěma lety přistěhovala ze Slovenska do Ostravy. Video bylo (jak jinak) vítězné. Při natáčení jsem žasla. V první řadě mě ohromila úžasná a plynulá romština ze Spiše (mám k ní osobní vztah), dále jsem se pozastavovala nad tím, jak náctileté holky přirozeně vyprávějí a rozebírají existenční problémy, chudobu, těžké životní podmínky, porušování zákonů ve vztahu k Romům. Měla jsem pocit, že přede mnou stojí zralé ženy, které mají pět dětí a kus života za sebou. Rázem jsem si uvědomila, že to jsou stále děti, které přestávají být dětmi dřív než ty neromské, a to kvůli tvrdé realitě svého života. Jsem si vědoma, že tyto dívky vědí, o čem ve videozáznamu mluví, neboť zažily bídu. Rovněž věřím, že z nich jednou budou dobré matky, které se budou umět v životě dobře postarat o své děti.

A co na to učitelé?

Na školách se setkáváme s různými reakcemi kantorů. Většinou jsou pozitivní, občas se ale setkáme s reakcí typu „nemyslím si, že dokáží vytvořit nějaký souvislý text.“ Mnohokrát děti překvapily svým dojemným příběhem. Myslím si, že každý z nás je trochu spisovatelem, neboť sám život píše za nás.

Sar oddžav andral e đalňa, hin man lačo čujiben, hoj len diňom than kije mišľa (te hin Romane), ko hine the te ľikeren peskri čhib. Hin man lačo čujiben, hoj šaj prindžarav but neve dženen the lengri bacht the bibacht. Hin man lačo čujiben, hoj mange paťan, hin man lačo čujiben, hoj pes džanen te odkerel the te pisinel (či te del duma) pal peskre pharipena, loša, ňenavisca, kamiben.

Sar džal e suťaža *Romano suno*

Perdal o berš chudas but šukar, interesne, emočne, bibachtale/phare the loša-le pribehi. Buterval džal pal o čačutne teksti. Maj savoren ľikerel jekh tematos pal e „Famelija“, furt hin man všelijake čujibena (rovav, asav, hin man loš, paľis žala). Varesar pes odkeren the sikhaven amenge, hoj paťan amenge. E porota ki-del avri o prispevki, so la Mašenkaha jekhetane anas pal o literarne đalňi, paľis hin bičhade o vizvi, kaj pes markarsave školi the neziskove organizaciji te thoven andre suťaža (jon len amenge bičhaven poštaha). Podmjenki hin, hoj mušinel te avel o tekstos pisimen romanes u te nane prethodo le dženestar, so les pisindas, ta me les prethovav.

Jekhvar beršeste (buterval andro septembris abo oktobris) zabešel e porota *Romano suno*. Andre porota hin e Renata Berkýová – spisovateľka, Věra Cvoreňová – kerel buťi andro klubos le čhavorenca, Marek Babšický – sponzor-pal e suťaža, Máša Bořkovcová sar e koordinatorka pal o projektos the sar aver the me. Džanas „paťivales“ peske jekhvariko te phenel. Varekana pes mange anglal e porota podarisalol le čhavorengro pisišagos te ačhavel the premarav len, verakana mušinav te ustupinel (hine pre ma but džene).

Kajso zvlaštno, so pes mange del pale, hin, hoj šaj ginav savoro pisišagos, so amenge andre suťaža *Romano suno* perdal o literarne đalňi o čhave keren the bičhaven, šaj dikhav buter videa. Mek, sar paš o baro vihlašimen visledki peske o avrikhelde aven perdal o ceni the bachtaha the kovľipnaha roven, alebo jilestar asan.

Kaleha kamavas te paľikerel la Neva školake, hoj šaj avav andro kajso lačo projektos *Romano suno*, so anel. Kamavas te paľikerel he la koordinatorkake pal o projektos, la Mašenkake Bořkovcovake, vaš o birušiben manca. Považinav mange.

Korkori pisinav čačutne pribehi, buteder pal e famelija the pal miro dživipen. Andro varesavo pisišagos pes rakhav korkori the phenav mange, keci hin man but jekhetano le čhavorenca, so amenge bičhaven o buťa. Andral o viročno zborníkos, so has kijo biš berš, so les šukares boldam andre Galerija Hibernsko, hin mange nekpášeder kije kala pisibena.

Při odchodu z dílen mám dobrý pocit, že jsem dětem i učitelům dala prostor k uvědomění si (v případě Romů) jejich identity a důležitosti zachování jazyka. Mám dobrý pocit, že jsem měla možnost poznat spoustu nových tváří a osudů. Mám dobrý pocit, že mi děti důvěřují, mám dobrý pocit, že se dokáží otevřít a psát (či mluvit) o svých problémech, radostech, nenávisti, lásce.

Jak probíhá soutěž *Romano suno*

Během roku obdržíme spoustu krásných, zajímavých, dojemných, smutných, veselých příběhů. Většinou se jedná o pravdivé příběhy. Skoro všechny spojuje společné téma „rodina“. Vždy mám smíšené pocity (pláču, směji se, mám radost, vzápětí smutek). Určitým způsobem se nám děti otevírají a vkládají v nás jistou důvěru.

Porota vyhodnocuje příspěvky, které přivezeme společně s Mášenkou z literárních dílen, ale i ty, které nám na základě výzvy posílají poštou další školy a neziskové organizace. Podmínkou vyhodnocení je, že text musí být napsán v romštině. Pokud není přeložen od autora do češtiny, tak ho překládám já.

Jednou do roka (většinou v září nebo v říjnu) zasedá porota *Romano suno*. Renata Berkyová – spisovatelka, Věra Cvoreňová – která má zkušenosti z klubů pro děti, Marek Babšický – sponzor soutěže, Máša Bořkovcová v roli koordinátorky projektu a samozřejmě já. Dokážeme si „slušným“ způsobem vyměnit názory. Někdy se mi před porotou povede příspěvek obhájit, jindy musím ustoupit.

Je pro mne zvláštní odměnou, že mohu číst všechny zaslané i během dílen vytvořené příspěvky, mohu shlédnout desítky videí. Jsem ráda, že můžu vidět šťastné a dojaté nebo alespoň vděčné se usmívající vítěze během předávání cen.

Tímto jsem rovněž chtěla poděkovat Nové škole, o.p.s., že se mohu podílet na tak úžasné a přínosné projektu, jakým *Romano suno* je. Chtěla jsem poděkovat i koordinátorce projektu Mášence Bořkovcové za trpělivost se mnou. Vážím si toho.

Sama píšu autentické příběhy, převážně o rodině a svém životě. V určitých příspěvcích nacházím sebe sama a říkám si, jak hodně mám společného s dětmi, které nám zasílají svá vyprávění. Z výročního sborníku ke dvaceti letům existence soutěže, který jsme rádně pokřtili v Galerii Hyberská, mám nejbližší k těmto uvedeným příspěvkům.³

³ Prvních pět následujících příspěvků vybrala Iveta Kokyová z oceněných prací jubilejního 20. ročníku soutěže, jsou tedy psány v roce 2017. Zbýlé příspěvky vybrala Lada Viková z výběrového sborníku připomínajícího nejlepší práce oceněné v průběhu celých dvaceti let. U těchto příspěvků je uveden i rok, v němž příspěvek vznikl. Příspěvky jsou otištěny ve stejné podobě, jak vyšly ve sborníčkách. Během redakce byly provedeny jen ty nejnnutnější úpravy. To se týká i překladů, které jsou jistě od různých autorů - na pozici překladatele příspěvků z *Romano suno* se v Nové škole během dvaceti let trvání soutěže vystřídal mnoho osob. Ve výročním sborníku nejsou tyto autoři připomenuti, proto je nedohledáváme a neuvádíme ani zde (pozn. red.).

Tereza Plachetková

Ostrava, ZŠ, 8. třída, *Romano suno* 2017

Hin man jekh pheň. Nane vlastno. Hiňi gadži. Miri daj he o dad la ľikerenas ciknorestar. O papus lake cindas baro kher, bo joj hiňi cudzo andro kher. Nane aňi miri pheň lakomo, darmo hiňi gadži. Te hin late a te nane so, dela.

Avľas miri šesternica andal e Anglicko. Joj mira pheňa na rado dikheľas. Furt lake nadavinelas, že hiňi gadži. Mro dad lake phendās: „Soske lake nadavines? Joj hiňi džidi kavka sar tu.“ So tut hin za ľelos, he la tiš hin kavka. Nane sako pre jekh obrazis, halasinelas pes o dad la šesternicaha. Jov lake phendās, te na lake nadavinel. Palis sar pes joj mušinel te čujinel. E šesternica pes zamišľindās. Phendās: „Mukh pre mande! Me laha dava duma.“ Miri pheň džanelas po romanes. Mro dad la sikhadaš, te džanel ciknorestar. Joj achalol po romanes. Miri pheň rovelas. Bešelas. A koja šestreňica geľas pal late. Phendās: „Prebačin! Rušavas pre tu!“ Miri pheň lake phendās: „Soske rušes?“ Joj, e šesternica miri, phendās: „Man imar nane kaj te bešel. Nane man nič. Miro bačis, so tuke delas, he jov man avri barardās. Me tiš kamav kavka, sar tut hin dživipen.“ Mri pheň nane lakomo. Joj lake phendās: „Av te bešel ke ma!“ No joj phendās e šesternica lake: „Palikerav tuke.“ Joj lake phendās: „Na vaďinel. Ma omluvín pes! Avela amen lačo dživipen. Pomožínaha peske.“

Garccio Horváth

Ostrava, ZŠ, 7. třída, *Romano suno* 2017

Muro súno

Lášo dejs, Romale! T'aven saste bachtale, šoha nasvale, so kívánin le Dejvlestar, sa te del tume. Me sim o Gucci andaj Ostrava, 14 beršengo sim. E Romanosko taj la Klaudijako šavo sim. Kamous te phenav tumenge muro súno, so kamlemas te kerav. Sar báruvou, lou romňa, phirou andi búťi. Či kamav te čourav, te phandľuvav. Apal sar avna ma šavoura, kamav te avel ma lášo trajo te žav andej thema. Či kamav te fetuvalij, či me, či mure šavoura. Varikana muro dad cirkerel páрно, taj naj mišto kodo. Naďon čorres si mange, kana dikhav les teľle márel pe angla pesko šavo.

Tereza Plachetková

Ostrava, ZŠ, 8. třída, *Romano suno* 2017

Mám jednu sestru. Je moje nevlastní. Je to Češka. Rodiče ji vychovali od-malička. Děda jí koupil veliký byt, protože je v domě cizí. Ale ani ona není lakomá, i když je Češka. Když má, tak i kdyby nevím co, rozdělí se.

Z Anglie přijela moje sestřenice. Ta sestru nikdy neměla ráda. Pořád jí nadávala, že je Češka. Táta sestřenici řekl: „Proč jí nadáváš? Ona je zrovna tak živá jako ty!“ Má stejné tělo jako ty, i když nevypadáme všichni stejně, hádal se s ní táta. Řekl, ať jí nenadává. Jak se potom musí cítit? Sestřenice nad tím chvíli přemýšlela a řekla: „Nech to na mě. Já s ní promluvím.“ Sestra umí romsky. Táta ji od-malička učil mluvit. Rozumí romsky. Sestra seděla doma a plakala. Sestřenice za ní šla. Řekla: „Promiň! Zlobila jsem se na tebe.“ Moje sestra se zeptala: „Proč se zlobíš?“ Sestřenice odpověděla: „Nemám kde bydlet. Nemám nic. Strejda, co tobě dal, a přitom mně taky vychoval. Chci taky takový život, jako máš ty.“

Sestra není lakomá. Řekla jí: „Pojď bydlet ke mně!“ Sestřenice odpověděla: „Děkuju.“ Sestra řekla: „Nevadí. Neomlouvěj se! Budeme se mít dobře. Budeme si pomáhat.“

Garccio Horváth

Ostrava, ZŠ, 7. třída, *Romano suno* 2017

Můj sen

Dobrý den, Romové! Ať jste šťastní, ať nikdy nejste nemocní a co si přejete od Boha, aby vám splnilo! Jmenuji se Gucci. Jsem z Ostravy. Je mi čtrnáct let. Jsem Romanův a Klaudiin syn. Chtěl jsem vám říct o mém snu, co bych chtěl dělat. Až vyrostu, vezmu si ženu a budu chodit do práce. Nechci krást, být ve vězení. Až potom budu mít děti, mít dobrý život, jezdit si po zemích. Nechci fetovat a nechci, aby fetovaly moje děti. Můj táta někdy šňupá pervitin, a to není dobře. Je mi z toho na nic, když ho vidím, jak se takhle sráží před svým vlastním synem.

Simona Siváková

Černovice, 18 let, *Romano suno* 2017

Romano suno

Sar somas cikni čhajori, ta miri daj mire dadeha pes furt halasinenas. Miri phureder pheň, sar dikhelas, hoj pes e daj le dadeha halasinen, ta man lelas lendar het, kaj te na dikhav o mariben. O dad but pijelas, avelas khere mato. E daj sas pre savoreste korkori. Sam eſta čhavore a o phrala the o pheňa, so sar phureder, la da na kamenas te ſunel. Na kamenas te phirel andre ſkola. Avka chudľas miro dživipen. Miro suno sas te dokerel e ſkola a mi jel man buti. Ale oda sas ča suno. Adaďives som andro vichovno ustavos Černovice. Hin oda o ustavos, kaj ſaj aven o čhavore la daha. Hin man cikni čhajori. Vičinel pes Evelinka. Hin lake eſta čhon. Miro rom man mukhľas. Paľis man doſundom, hoj beſel. Ta oda sas imar but. E daj peske arakhľas avre romes. Miro dad chudľas buter te pijel. Ačhiľom la čhajoraha korkori andro ustavos. Bije űikaste. Bije űisoste. Akana mange ela deſochto, ta kamavas ča te phenel, že o dživipen nane lačho, oda, so pes amencana kerel. Na ačhiľas pes mange miro suno, ale hin man dareso feder sar o suno, so mange e daj na dožičindas. Hin man miri čhajori. Som rado, hoj hiňi zdravo a ſukar. űič buter mange na kampel. Som rado, že hin man oj. Miri daj dži doadaďives pal ma na bajinel, aňi miro dad. Čhavoripnastar mange ľidžava, hoj ke amende űikas na sas dživipen loko. Akana som korkori daj the achaliľom, so perdal amende kamelas amari daj. Me kada isto kamav perdal mri čhaj. Koleha, so tumenge čeporo pisindom, kamavas te phenel, hoj the te amenge amare sune na džan avri, the ačhel pes dareso nalačho, hin furt pal amende kotor lačhipen. Žičinav tumenge, kaj pes tumaro suno te ačhel!

Simona Siváková

Černovice, 18 let, *Romano suno* 2017

Romský sen

Když jsem byla malá holčička, máma s tátou se pořád hádali. Starší sestra, když viděla, že se máma s tátou hádají, brala mě od nich pryč, abych neviděla to násilí. Táta hodně pil, chodil domů opilý. Máma byla na všechno sama. Je nás sedm dětí. Moji starší sourozenci neposlouchali mámu. Odmítali chodit do školy. Takhle začal můj život.

Můj sen tehdy byl udělat si školu a mít práci. Ale zůstalo jen u snu. Teď jsem ve výchovném ústavu Černovice. Je to ústav, kde můžou být děti se svými matkami. Mám malou holčičku. Jmenuje se Evelínka. Je jí sedm měsíců. Muž mě opustil. Pak jsem se doslechla, že je zavřený. To už bylo moc. Máma si našla jiného muže. Táta začal ještě víc pít. Já zůstala se svojí holčičkou sama v ústavu. Bez nikoho. Bez ničeho. Teď mi bude osmnáct. Chtěla bych říct, že život není dobrý, to, co se s námi děje. Mé sny se mi nevyplnily, ale mám něco, co je lepší než ten sen, který mi máma nedopřála si vyplnit. Mám svoji holčičku. Jsem šťastná, že je zdravá a krásná. Nic víc nepotřebuju. Jsem ráda, že ji mám. Máma se o mě doteď vůbec nezajímá. Táta taky ne.

Z dětství si ponesu, že to u nás nikdo neměl lehké. Jsem teď sama máma a pochopila jsem, co pro nás naše máma chtěla. To samé chci pro svoji dceru. Tím, co jsem vám sem v krátkosti napsala, jsem chtěla říct, že i když se naše sny nevyplní a něco se v životě pokazí, je za námi pořád kus Dobra. Přeji vám, aby se vám vaše sny splnily!

Marie Kalejová

Trmice, ZŠ, 7. třída, *Romano suno* 2017

Me pes vičinav Marika. Hin mange dešuštar berš. Jekhvar pisindom pal miri daj. Miri daj sas feťačka. Na starinelas pes pal amende. Urdas pes, malindas pes a ge-las het pre calo d'ives. Me pes mušinas te starinel pal mire duj phralora. Dokana lake na phende, hoj šaj amen len het. Až palis e daj chudlas godi a phendas peske, hoj oda našti avka avel, hoj peskre trine čhaven rado dikhel. Našti mukhel, hoj latar len te len het.

Mek angl'oda, sar e daj chudlas godi, me laha na vakeravas pal nisoste sar aver čhave. Phenavas mange, hoj oda nane miri daj. No kamavas la. A oda man but andro jilo dukhalas. No ola dobatar, so la dake hrozinelas, hoj amen lena andro d'etsko domovos, chudlas bari godi. Chudlas pes pal mande a pal mire duj ciknorre phralora te starinel. Sa o d'ives, so pes na starinlas, so buter palis pale chudlas pes pal amende te starinel. Tavlas amenge sako d'ives. Vakerelas manca sako d'ives. Me lake sa phenavas pal miro čhavo. Kada, hoj lake sa šaj pal mande phenav, hoj rado laha vakerav a oj mange mek andre miro dživipen del godi, so te kerav, hoj te na fetinav sar oj, oda sas miro suno. Palikerav le Devleske vaš oda, bo ov amenge but pomožindas. Ňikas avres, ča le Devles mangavas. Sas d'ives, so pes pal amende na starinelas, kerelas oda, so predtim, ale me the mire duj cikne phralora lake pomožindam.

Ale jekh man mek trapinelas. Oda sas oda, hoj na samas cali fameliija. Miro dad sas andre bertena. Sas d'ives a mire phrala, o Radkus a o Patrik, phende la dake: „Mamo, kana avla o dad? Mange phares pal leste.“ Me the mri daj pre peste ča dikhahas. E daj lenge phendas: „Mek duj čhon a ela khere.“ O phrala: „Mištes.“ Ale e daj mange phendas, hoj les imar na kamel, bo vaš oda ča ov šaj. Ale me lake phendom: „Mamo, akana sam bachtaľi fameliija. Tu chudľal godi a amen tut rado dikhas. A tu kames pale te kerel oda, so sas?“

Pametinav peske, sar e daj pre ma dikľlas rovľarde jakhenca a phendas mange: „Hin tut baro čačipen. Bares tuke, mri čhaj, palikerav. Rado tut vaš oda dikhav. Bares mange akana pomožindal!“ E daj man iľas, chudľas man a rovahas pre peste. Duj čhon pregele a o dad avľas khere. E daj, o dad peske sa phende a amen šaj phendam, hoj sam bachtaľi fameliija.

Marie Kalejová

Trmice, ZŠ, 7. třída, *Romano suno* 2017

Jmenuju se Marika. Je mi čtrnáct let. Jednou jsem už o své mámě psala. Máma byla feťacka. Nestarala se o nás. Oblékla se, namalovala a šla pryč na celý den. O dva malé brášky jsem se musela starat já. Až když mámě řekli, že nás můžou odebrat, dostala rozum. Řekla si, že to tak nemůže nechat, že má svoje děti ráda a že nemůže dopustit, aby nás odebrali.

Ještě než máma dostala rozum, nemohla jsem se s ní bavit jako třeba jiné děti. Nebrala jsem ji jako svoji mámu, i když ráda jsem ji měla. To mě strašně trápilo. Ale právě od té doby, co mámě hrozilo, že nás odeberou do dětského domova, dostala rozum. Začala se o mě i o brášky starat. Každý den, co se o nás nestarala, nám chtěla vynahradit. Pořád nám vařila. Každý den se mnou mluvila. Svěřovala jsem se jí se svým klukem. To, že jí o sobě můžu všechno říct a že si s ní ráda povídám a ona mi dává do života rady, co mám dělat, abych nefetovala jako ona, to právě byl můj sen. Děkuju za to Bohu. Moc mi pomohl. Jenom Boha jsem o to prosila, nikoho jiného. Bylo i období, kdy se o nás zase nestarala a dělala to, co před tím, ale já a bráškové jsme jí zase pomohli.

Trápila mě ještě jedna věc. To, že nejsme celá rodina. Můj táta byl ve vězení. Jednoho dne se bráškové, Radek a Patrik, zeptali mámy: „Mami, kdy přijde táta? Nám moc chybí.“ Jenom jsme se na sebe s mámou podívaly. Máma řekla: „Ještě dva měsíce a přijde domů.“ Bratři na to: „Dobře.“ Ovšem mně máma řekla, že ho už nemiluje, protože to on může za všechno. Řekla jsem jí: „Mami, teď jsme šťastná rodina. Ty jsi dostala rozum a my tě máme rádi. Ty chceš zase to, co bylo?“

Pamatuju si, jak se na mě máma uplakanýma očima podívala a řekla: „Máš pravdu, holčičko. Moc ti děkuju. Mám tě za to ráda. Už jsem ti to říkala. Moc jsi mi pomohla.“ Máma mě objala. Brečely jsme si v náručí. Dva měsíce utekly a domů se vrátil táta a s mámou si všechno vyříkali. Teď už můžeme říct: „Jsme šťastná rodina.“

Jenifer Rafaelová

Ostrava, ZŠ Přemysla Pitterra, 6. třída, *Romano suno* 2017

Lášo dejs te del o Dejl, Romale, T'an bachtale! Kamous te phenav tumenge pa muro čaládo. Me sim i Jenifer le Čokoski taj la Macaki šej. De muro dad taj muri dej phangle-j taj igen pháres si, kana naj paša tu t'o dad taj t'i dej. Si ma inke duj cigne pheňa. Jejkh bušol Venocia, ochto beršengi, taj i dujto Saloma, deše beršengi. De anglunes samas ká muri mámi, de múlas angla beršes taj akánik inke sam ká muri lala, mura dejaki pheň. Kamav, már khejre t'avel muro dad taj muri dej. Aj ke igen bári bríga pe muro jílo. Phírav ká muri dej taj vi ká muro dad pi návštěva. De kana žav lende, igen rovac ke but pháro si mange. Trobuj ma muri dej, ke akánik sim andi puberta taj voj naj paša ma, de te trobundemas te iskirij sa pa kado, ži ando áver dejs iskirij. Kamous kado te phenav tumenge prá ma. Kado, so ande ma si, či del pe kadej te iskirij. Kado site te trajin korkouri. Feri muro jilo žanel taj muri goudi, če phárimo-j. Feri le Dejvles mangav sa intregone mure čaládoske, hoď sa ketháne t'aven. Sar avou bári, sa kerou kadej, te na avav vi me phangli, te na kerou mure šavourengi kodi bríga, so kerdas muri dej mange taj mure duje cigne pheňange. Romale, na keren dillimo taj áson páčasa. T'an bachtále!

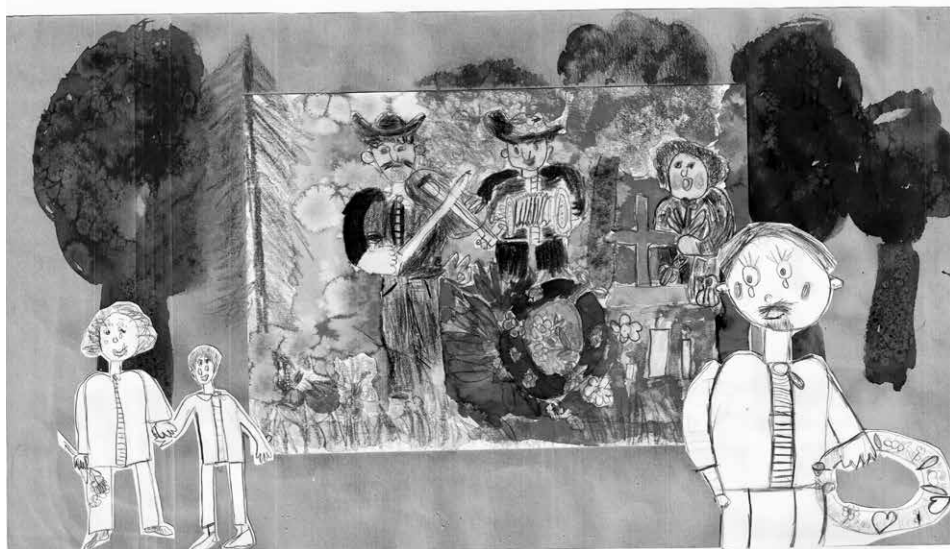


Kiara Kandrová, 9 let, Vsetín | *Romano suno* 2017

Jenifer Rafaelová

Ostrava, ZŠ Přemysla Pitterra, 6. třída, *Romano suno* 2017

Ať vám Bůh dá dobrý den, lidé! Budte šťastní! Chtěla jsem vám povědět o mé rodině. Jsem Jenifer, dcera Čoka a Maci. Jenže táta s mámou jsou ve vězení a to je velmi těžké, když vedle sebe nemáte svého tátu a mámu. Mám ještě dvě mladší sestry. Jedna se jmenuje Venocia, je jí osm. Druhá sestra je Saloma. Jí je deset. Dříve jsme byly u naší babičky, ale babička před rokem umřela, takže teď jsme u tety, máminy sestry. Přeju si, aby táta s mámou byli doma. Mám ve svém srdci velký smutek. Jezdím za mámou a tátou na návštěvu. Když od nich odcházím, brečím a je mi strašně smutno. Potřebuji svoji mámu. Navíc jsem teď v pubertě a nemám ji u sebe. Kdybych o tom začala psát, psala bych až do rána. To jsem vám chtěla o sobě říct. O tom, co v sobě nosím, o tom se psát nedá. Musíte to zažít sami. Jenom moje srdce a moje mysl ví, jak je to těžké. Prosím Boha za celou svoji rodinu, abychom byli spolu. Až budu dospělá, udělám všechno proto, abych se nedostala do vězení a abych svým dětem nepřinesla takový žal, co moje máma přináší mně a mladším sestrám. Lidé, nedělejte hlouposti a buďte spokojení! Budte šťastní!



Filip Tulej, 15 let, Vsetín | *Romano suno* 2017

Jiří Hellebrand

8 let, Vítkov, *Romano suno* 2003

Miri familija

Vičinav man Jirka the maj mange javla eňa berš. Hin man bari bacht, dživav andre bari familija. Hin man daj, dad, duj phrala the jekh pheň. Hine phureder mandar. Aľe oda jekh, dzekana mange pomožinen, kana mange vareso kampel, či man vareso dukhal. Andre miri familija hin tiš e baba, o papus the e bibi Jitka. Joj nane miri dočachuňi bibi, aľe hiňi manca ciknovarbastar. Hin oda najfeder kamaratka mira dajorakri. Dikhav la but rado.

Našti bisterav pre miro rikono, o jezevčikos Dašenka. The joj patrinel andre familija. Dživipen bi e Dašenka bi na avelas dživipen. Hiňi manca, kana som nasvalo, javel ke ma the smutnones pre ma dikhel.

Ciknovarbastar som nasvalo. Hin man vareso le ledvinenca, the e astma the o Del džanel so. Hoj som nasvalo, na phirav but andre škola, the hin mange smutnones. Buterval somas andre špitala. Esas manca kodoj miri daj. Nigda man na omukľas. Kerel peske chvilka pre ma. Sikhľarel man sa, del manca duma, bavinel pes manca. Me mištes džanav, hoj palis rači na sovel, the sa, so na birindas perdal o džives, kerel raťi, kana amen sovas. Sar javava baro, miri daj na kerla nič, savoreha lake pomožinava. Kamavas bi, kaj pes te sovel avri. Starinel pes cala familijatar, phirel andre buči, sikhľarel le čhavoren, mire kamaraten, the ke koda mek phirel pre bari škola.

Le dadeha man tiš bavinav. Bavinas amen la stavebňicaha, vareso lepinas, mukas le draken. Hin leha pheras. Hin mištes, hoj mire phrala the e pheň hine phureder. Savore phiren pro gimplos. Kana hin mange phujes, sa khatar mande keren. Tiš pes manca bavinen.

Miri familija hiňi but bari. Na chudav bare darki sar aver čhavore, aľe hin amenge jekhetanes mištes. Maj man avena naroženini. Nejbuter bi kamavas jekh darkos. Džanav mištes, hoj les na chudava. Kamavas bi aspoň čino te jel sasto, the miri familija.

Jiří Hellebrand

8 let, Vítkov, *Romano suno* 2003

Moje rodina

Jmenuju se Jirka a brzo mi bude devět let. Mám obrovské štěstí, že žiju ve velké rodině. Mám maminku, tátu, dva bratry a sestru. Jsou starší než já. Ale nevadí to. Někdy mi pomáhají, když něco potřebuju nebo když mě něco bolí. V naší rodině je taky babička, děda a teta Jitka. Sice to není pravá teta, ale je se mnou od malička. Je to nejlepší kamarádka mé maminky. Mám ji moc rád.

Nesmím zapomenout na svého psa, jezevčíka Dášenku. I ona patří do mojí rodiny. Život bez Dášenky si neumím představit. Je u mě, když jsem nemocný. Přejde ke mně a smutně se na mě dívá.

Odmalička jsem nemocný. Mám něco s ledvinami, k tomu astma a bůhvíco ještě. Protože jsem nemocný, nechodím moc do školy a bývá mi smutno. Vícekrát jsem byl v nemocnici. Vždycky tam se mnou byla i maminka. Nikdy mě neopustila. Udělá si na mě čas. Všechno mě učí, povídá si se mnou, hraje si se mnou. Já vím dobře, že pak v noci nespí a všechno, co nestihla za celý den, dělá v noci, když my spíme. Až budu velký, maminka nebude dělat nic, se vším jí budu pomáhat. Chtěl bych, aby se vyspala. Stará se o celou rodinu, chodí do práce, učí děti, moje kamarády, a ještě k tomu chodí na vysokou školu.

S tatínkem si také hraju. Stavíme ze stavebnice, něco lepíme, pouštíme draky. Je s ním legrace. Je dobře, že moji sourozenci jsou starší. Všichni chodí na gympl. Když je mi zle, postarají se o mě. A také si se mnou hrajou.

Moje rodina je opravdu velká. Nedostávám drahé dárky jako ostatní děti, ale je nám spolu dobře. Brzo budu mít narozeniny. Nejvíc bych si přál jednu věc. Dobře ale vím, že se nesplní.

Chtěl bych, abych byl aspoň trochu zdravý, já i celá moje rodina.

Irena Gurecká

11 let, Česká Lípa, *Romano suno* 2004

Miri dajori

Miri daj hiŋi korkori. Mira dajora hin eŋa čhave. Amari daj amen korkori bararel. Me mira dajora sajinav, bo hiŋi pre savoreste korkori. Me lake savoreha pomožinav. Miro dadoro amen mukhlā, akana sam amara dajoraha korkore. Amara dajora nane tiš ŋiko. Mira dajora hin dajori, aŋe odi dajori la na kamel. Igen čores miri daj barila. Amari dajori hiŋi igen lači. Pre savoreste stačinel. Kana amenca mek dživlas amaro dad, samas cikne čhave, sas amenge mištes. Mištes peske dživahas. Akana ačhilām amara dajoraha korkore pro svetos. Aŋe tumen, Romale, aŋi na džanen, soske amen pre kada svetos ačhilām amara dajoraha korkore. Sar me avava bari, kamav te pomožinel le čhavoreŋe, so hine postžimen, bo me kajse čhavoren sajinav. Jon vaš oda našti. Oda ča le Devlestar. Me pačav le Devles. E Karačoŋa na sas amen aŋi čori, aŋi barvaŋi. Sas amen so te chal, amari daj amenge pekla bokeŋa. Sas amen he šalat he riskici, obložimen marore. Me la dake pomožinavas tiš te tavel. E dajori diŋa amen čore darkici, aŋe kerdža len amenge korkori. Sar chalām, paŋis peske la daha mukhlām o radijos a khelahas mire phralorenca the mire pheŋorenca. Mira dajorake mangav le Devlestar, hoj te avel sasŋori, hoj amen te ŋikerel avri, sem imar amen nane pre kada svetocis ča amari dajori. Igen la rado dikhav.

Irena Gurecká

11 let, Česká Lípa, *Romano suno* 2004

Moje maminka

Moje mamka je sama. Má devět dětí. Naše mamka nás vychovává sama. Já mamce pomáhám, protože je na všechno sama. Pomáhám jí se vším. Táta nás opustil, teď jsme s mamkou sami. Mamka ani nikoho jiného nemá. Má jen svou maminku, ta ji ale nemá ráda. Mamka vyrůstala ve strašné bídě. Naše mamka je moc hodná. Na všechno stačí. Když s námi ještě žil táta, byly jsme malé děti, bylo nám dobře. Dobře jsme si žili. Teď jsme zůstali s naší mamkou na tom světě sami. Ale to, Romové, ani nevíte, proč jsme zůstali na tom světě s mamkou sami. Až já budu velká, chtěla bych pomáhat dětem, které jsou postižené, protože takových dětí lituju. Oni za to nemůžou. To je jen od Boha. Já v Boha věřím. Vánoce jsme neměli ani chudé ani bohaté. Měli jsme co jíst, mamka upekla koláče. Měli jsme i salát a řízečky, obložené chlebičky. Taky jsem mamce pomáhala vařit. Mamka nám dala dárky, jen takové drobné, ale sama nám je udělala. Když jsme se najedli, pustili jsme si s mamkou rádio a s bratry a sestrami jsme tančili. Prosím Boha, aby mé mamince přál zdraví, aby nás mohla vychovat. Vždyť na světě už nemáme nikoho, jenom naši maminku. Mám ji moc ráda.



Helena Fencová, 12 let, Chanov | *Romano suno* 2014

Helena Čajkovská

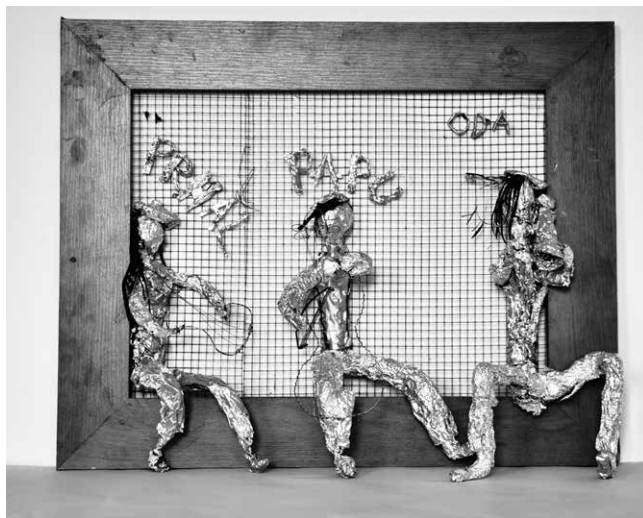
14 let, Praha, *Romano suno* 1997

E Žaneta

Jekhe d'iveseha ke amende khere avla terŋi čaj. Amen samas rado, bo pes do-džanlam, hoj hiŋi amari pheŋ, e Žaneta, bo amen la na dikhlam dešupandž berš. Ačhiła pes avka: kana sas cikŋori čajori, ta sas but nasvali a sas buter pal o špi-tali. Amen samas but džene andro cikno kher a e Žaneta sas igen nasvali. Ada pes ačhiła paš o komunisti. Sar gejlā amari daj andre špitała pal e Žaneta, o dochtora lake phende, hoj la e daj našti dikhel, bo hiŋi igen nasvali.

Ale joj imar andre špitała na sas, bo sas andro đetsko domovos. Phende la dake, hoj lake bičhavena telegramos, kana peske pal e Žaneta majinel te avel. E daj o dad užarenas duj čhon, midik avila lil, hoj la Žanetka adoptovinde. E daj o dad la rodenas, ale ŋikhaj aŋi pal o viboris pes na dodžanlam, kaj amari pheŋ hiŋi.

No a jekhvar pal o dilos vareko durkinel pro vudar. Ta gejlām te phuterel a andro vudar terđon duj čajaja. Odi jekh pes phučel, či adaj bešel famelija Mir-gova. Amari daj pes phučla, so hin za jekh a oj phenda, hoj pes vičinel Mirgovo Žaneta. Amen savore ačhilām sar kašta a miri daj menglišalila, sar šunda, hoj oda hiŋi lakeri cikŋi čajori, e Žanetka. Savore samas igen rado a barikane a sas amenge mištes pro jilo, hoj amari pheŋ amen arakhla. Odale d'ivesestar amenca dživel a jekhetane savore pes rado dikhas.



Žaneta Čoková, 17 let, Černovice | *Romano suno* 2016

Helena Čajkovská

14 let, Praha, *Romano suno* 1997

Žaneta

Jednoho dne k nám domů přišla mladá dívka. Byli jsme rádi, protože jsme se dozvěděli, že to je naše sestra Žaneta. Neviděli jsme ji patnáct let. Stalo se to takhle: Když byla holčička, byla hodně nemocná a byla dlouho v nemocnici. Bylo nás hodně v malém bytě a Žaneta byla často po nemocnicích. To se stalo za komunistů. Když šla naše maminka za Žanetou do nemocnice, doktoři jí řekli, že ji nemůže vidět, protože je moc nemocná.

Ale ona už v nemocnici nebyla, byla v dětském domově. Řekli matce, že jí pošlou telegram, až bude moci za Žanetou přijít. Rodiče čekali dva měsíce, dokud nedošel dopis, že Žanetku adoptovali. Rodiče ji hledali, ale nikde, ani na výboru se nedozvěděli, kde sestra je.

No a jednou odpoledne někdo klepe na dveře. Šli jsme otevřít, ve dveřích stály dvě dívky. Jedna se ptá, jestli tu bydlí rodina Mirgových. Maminka se zeptala, co je zač, a ona řekla, že se jmenuje Žaneta Mirgová. Všichni jsme zůstali jako opaření. Máma omdlela, když slyšela, že to je její malá holčička Žanetka. Všichni jsme byli moc rádi. Měli jsme velkou radost, že nás naše sestra našla. Od toho dne s námi bydlí a všichni se máme rádi.



Radim Tulej, 13 let, Vsetín | *Romano suno* 2014

Andrea Tomšů

14 let, Vítkov, *Romano suno* 2006

Ahoj mamó,

našti tuha dav duma, ta tuke pisinav. Tu džanes, vaš soske tuke pisinav. Choľamen som, hoj diňal le ciknes andro kojeňakos! Phendľal mange, že aveha pal leste, hoj tut hin akana but buči a nane les ko te hlidinel. Sar sas odoj ochto džives, na kerdžal nič, aňi na vičindžal. Sar amenge vičinehas, sas tut furt aver murš. Sas tuke jekh, sar sam andro domovos. Tu tut na ladžas amenge furt te vakerel, hoj hin tut pale aver murš? Na opovažin tut te avel pal e Tereza the pal ma. Aňi pal miro cikno phral, o Zdeňkus. Jov hino imar andre adopca ke varesave cudza manuša. Možno leske feder paš lende. Andro domovos bi mušindža te avel dešupandž berš. Tu tut na ladžas, na džanehas tut amendar te postarinel. Vlastna čhave! Amen sar baruva, na avaha pre amare čhave sar tu pre amende. Nigda na avava diliňi, kaj mire čhaven te dav andro kojeňakos. Som rado, že na som sar tu!

Andrea

Lucie Horvátová

15 let, Janov, *Romano suno* 2014

E demonstracija perdal o Roma andre amaro foros

Vičinav man Lucka Horvátovo. Hin mange dešupandž berš a bešav Janovoste. Sar pes adaj ačhile kola demonstraciji perdal o Roma andro berš 2009, oda mange pametinav. Na džanav, soske perdal o Roma, te amen adaj dživas keci berša. Adaj pes narodzindžam. Že som romaňi, me man vaš oda na ladžav. Aľe som manuš a kadaj som khere. Me vaš oda naštik, ko sar dživel. Me man pal oda na starinav. Man miri fajta barardžas avri mištes. A že jon, o gadže, peske vimišlinde e demokracija, oda už hin lengeri vec. Amen o Roma peske na vimišlindžam.

Amara fajta a savoren, či kalen či parnen, has sakones buća. A has lačhes a o manuša dživnas mištes. Dživnas pal peskero. Akana kas hin lenge te poťinel bare najmi! Savoro draho. Akana pes na del te dživel. Oda jon čorkeren, o gadže, murdaren. Ta jon kaj vaš oda akana te terpinen. Níko amenge na diriginela, sar sam te dživel. Vakeren pal o Roma, hin len vareso čačipen, aľe našti terpinas savore Roma.

Andrea Tomšů

14 let, Vítkov, *Romano suno* 2006

Ahoj mámo,

nemůžu s tebou mluvit, tak ti píšu. Ty víš, proč ti píšu. Zlobím se, že jsi dala malého do kojenáku! Řekla jsi, že si pro něho přijdeš, že máš teď hodně práce a že ti ho nikdo nechce pohlídat. Když tam byl osm dní, ty jsi neudělala nic, ani jsi nezavolala. Pokaždé, když jsi nám volala, tak jsi měla jiného chlapa. Nikdy ses nezajímala, jaké to je v domově. Ty se ani trochu nestydíš povídat nám, že máš zase jiného chlapa?! Neopovažuj se za mnou a za Terezou tady do domova přijít. Taký se neopovažuj jít za malým bráškou Zdeněčkem, který je už v adopci u nějakých hodných lidí. V domově by musel být ještě asi 15 roků. To se nestydíš, že ses neměla o nás postarat!? O svoje vlastní děti? My, až vyrosteme, nebudeme na svoje děti takoví, jaká jsi byla ty na nás. Nikdy nebudu tak blbá, abych dala svoje děti do kojenáku. Jsem ráda, že nejsem jako ty.

Andrea

Lucie Horvátová

15 let, Janov, *Romano suno* 2014

Protiromské demonstrace v našem městě

Jmenuji se Lucka. Je mi patnáct let a bydlím v Janově. Jak tady byly ty demonstrace proti nám v roce 2009, to si pamatuju. Nevím, proč byly proti Romům, vždyť tu žijeme už kolik let. Tady jsme se narodili. Že jsem Romka, za to se já nestydím. Ale jsem člověk a tady jsem doma. Já za to nemůžu, kdo jak žije. O to se nestarám. Mě moje rodina vychovala slušně. A že si oni, Češi, vymysleli demokracii, to je zas jejich věc. My, Romové, jsme si to nevymysleli.

Naše rodina a všichni lidi, bílí i černí, měli kdysi práci a bylo dobře. Žili si po svém. Teď kdo má platit tak vysoké nájmy! Všechno je drahé. Dneska se nežije dobře. To oni, Češi, kradou, zabíjejí, tak ať za to teď trpí oni. Nikdo nám nebude nařizovat, jak máme žít. Mluví o Romech a částečně mají pravdu, ale nemůžeme to my, všichni Romové, odnášet.

Miro čhavorikano dživipen

Miro čhavorikano dživipen pregejľa sar o paňi tele le hedoha. Peršo, so mange avel pre godi, hiňi miri somnakuňi baba the o papus. Dživavas lenca ciknorestar. Mek mange na has trin berš, sar e daj iľa avre romes, bo mire dadeha na dživelas. E baba man imar laha na mukhľa, bo daralas, hoj man lakero rom na kamela. E baba, sar has manca e daj phari, man imar andro per vičinelas chrapunko.

E baba the o papus man igen kamenas the na has nič, so predal mande na kerdehas. E baba man hordinelas andre zajda pro dumo the akor, sar somas bareder. Na somas varesavi šukori abo nasvali, somas ľolečhamengeri čhajori, sar phenelas e baba - chrapunka. Na džanav soske, e baba has pre mande igen barikaňi.

Has la duj čhave, e daj the miro bačis, o Barovčakos. Le papus tiš vičinenas Barovčak. Le bačis e baba igen kamelas u la da na kamelas, bo marelas pro papus. Man kamenas soduj džene avka, hoj pen predal mande halasinenas. Jekhvar mange cinelas vareso e baba, palis o papus.

Ta dživavas paš lende the has man igen lačho dživipen. Bešahas andro cikno forocis maškar o gadže, dikhavas ciknorestar soduj kulturi, bo o gadže man lenas ke pende, bavinenas pen manca, hordinenas mange o čački, o uraviben, bo samas čore. O papus chudelas varesavo cikno dvochodkos, bo has nasvalo pro buke, the paš oda phirelas pal o gava the cinkerkerelas avri o morča pal o džvirini. Varekana anelas khere zajacos/šošojis, jekhvar amen has the buzňi. E baba phirelas andre buťi pro stavbi, pratinelas pal o murara, o blaki, o vudara, has la but phari buťi. Phirelas le podňikoha upre tele pal calo okresis, bo jekhvar kerenas andre kada foros, jekhvar andre aver.

U me baruvavas, bavinavas man le čhavorenca pre ulica, phiravas lenca andre školka the palis andre škola. Gadžikane čhavore man lenas maškar pende. Samas savore ajse čoreder. Vareko anelas purano bicigľos u phirahas pre leste savore. Sar samas bareder, ta phirahas pro kupaliskos. Peršo džahas andro veš pro borovki. Ha ha, akor molas o kupaliskos duj koruni.

Avavas khere kijaraťate sako dives. Melali, ľimali, no spokojno. Romano dživipen dikhavas akor, sar džavas la babaha pal o bačis. Bešelás amendar dur andro foros pre Morava. Has les eľta čhave u andro foros bešelás leskera romňakeri famelija. Odoj dikhavas ciknorestar romane bijava, boňi, karačoňa. But rado odoj phiravas, kamavas la biba, has igen šukar the lači. O bačis čoro muľa, sar leske has penda berš, the e bibi ačhila dži akana korkori. Pačisaloľas pes mange, sar bajinelas pal o čhavore, te ke late avavas khere, ta dikhavas ča čisto žužipen. Paš oda mek e bibi asalas, šukares giľavelas, has igen lači džuvľi. Vičinenas la Puľa.

Moje dětství

Moje dětství uteklo jako voda, tedy spíš jako vodopád. První, na co si vzpomenu, je moje milá babička a taky děda. Žila jsem u nich odmalička. Ještě mi nebyly tři roky, když se mamka znovu vdala, protože s mým tátou nežila, a babička mne s ní už nepustila. Bála se, že mne ten její nový muž nebude mít rád. Když byla mamka těhotná a já byla ještě v jejím břiše, babička už mě oslovovala „chrapounko“.

Babička i děda mne úplně zbožňovali a nebylo nic, co by pro mě neudělali. Babička mne nosila ve své plachetce na zádech, a to i v době, kdy už jsem na to byla dost velká. Nebyla jsem nijak hubená nebo nemocná, byla jsem holčička s červenými tvářemi, prostě jak babička říkala – „chrapounko“. Nevím proč, ale babička na mne byla strašně hrdá.

Měla dvě děti, mamku a mého strýce Barovčáka. Taky můj děda se jmenoval Barovčák. Strýce babička strašně milovala, ale mamku ne, protože se hodně podobala dědovi. Mne ovšem milovali oba dva, a to tak, že se o mě přetahovali. Jednou mi něco koupila babička, příště zas děda. Tak jsem si u nich spokojeně žila a bylo mi dobře. Bydleli jsme v malém městečku mezi gádži, odmalička jsem tak mohla vstřebávat obě kultury – gádžové mě brali k sobě, hráli si se mnou, nosili mi hračky i oblečení, protože my byli chudí. Děda dostával jen maličký invalidní důchod, byl nemocný na plíce, ale k tomu ještě jezdil po vesnicích a vykupoval kůže. Někdy domů donesl králíka, jednou jsme měli dokonce kozu. Babička jezdila pracovat na stavby, uklízela po zednících, okna, dveře, byla to velká dřina. Sjezdila takhle s podnikem celý okres – pracovali tu i onde, jednou v jednom městě, jindy v jiném.

A já zatím vyrůstala, hrávala si s dětmi na ulici, chodila s nimi do školky a později do školy. Gádžovské děti mne braly mezi sebe. Všechny jsme byly, dá se říct, spíše chudší. Někdo přitáhl starší kolo a všichni si na něm zajezdili. Když jsme povyrostli, chodili jsme na koupaliště. Nejdřív jsme zašli do lesa na borůvky a pak jsme se šli koupat. Cha cha, vstupné na koupaliště stálo tehdy jen dvě koruny.

Domů jsem se vracela každý den až navečer. Špinavá, usoplená, ale celá šťastná. Romský život jsem poznala hlavně tehdy, když jsem jela s babičkou za strýcem. Bydlel od nás daleko, v jednom městě na Moravě. Měl sedm dětí a v tom městě bydlela celá rodina jeho manželky. Tam jsem odmalička viděla, co obnášejí romské svatby, křtiny, vánoce. Moc ráda jsem tam jezdila, zbožňovala jsem tetu, byla tuze krásná a laskavá. Chudák strýček zemřel, když mu bylo padesát let, a teta zůstala až dodnes sama. Líbilo se mi, jak se starala o své děti, ale i to, v jaké čistotě žili, jaký pořádek v bytě měli. A kromě toho byla teta stále veselá, krásně zpívala, byla to velmi dobrá žena. Říkali jí Puľa.

E baba le papuha palis imar na dživelas, bo o papus phirelas pal o džuvlija. Has les varesavi džuvli andro aver gav, ta gejlā pal late. Amen la babaha ačhilam korkore. Akor mange has vaj ochto berš. E baba man delas andre družina the sar avelas andal e buti, ta man lelas u džalas manca khere. Pal o drom mange andro bufetos cinelas zumin, khere mange makhelas o maro u džahas te sovel, bo lake kampelas sig tosara te džal pale andre buti. Čorikano džživpen. Čorikano, aľe andro kamiben.

Sar man has o prazdnini, ta furt vareso špekulinavas. Jekha rakloraha amenge phendām, hoj amenge džaha te kerel o piknikos. Thodām amenge andro taški o gruli, o švabliki, varesavo maro, lepeda the pal o dilos gejlām le autobusiha andro gav, kaj bešelas miri daj. Phirahas pal o veš, rodahas amenge lačho than, rodahas o kozara. Akana šundām varesave motora. Gejlām te dikhel the dikhas, hoj pal o drom džan but motora, o tanki, upre le vešeha džan o slugadža. Darandilām, gejlām amen te garuvel. O motora džanas prosto le dromeha, kaj bešelas miri daj. Imar has čeporo šišitno, ta daravas pal oda drom te džal khere. Na džanahas, so te kerel. Soduj džeňa rovahas, samas garude tel e smerčina. Palis avlām odarig avri the terđuvahas paš ajs o baro stromos. Ņisostar nič amen vareko chudel le phikendar: „Holky jedny nezbedný, co tady děláte?“ Chudlām la rakloraha te kerel ajsi vika, hoj amen dukhalas andro kirlo. Palis me phenav: „My tady stanujeme.“

„Co vás to napadlo? Tohle je okupace, jsou to ruský vojáci.“ Ta akorestar džanav, s’oda hin e okupacija.

E baba the la raklorakeri daj amen imar rodenas. Gejle ko šingune the phen-de lenge, hoj amen našađām. Akor mek na has o telefoni sar akana, ta ņiko lenge našti vičinelas. La babake avla pre godi, či na gejlām ke miri daj. O hajņikos amenca imar džalas andal o veš the paš la dakero kher imar terđonas o šingune le motorihā. Thode amen andro motoris the ligende amen khere.

E raklōri chudlā prosto ko šingune pre bul. Lakeri daj pre late igen rušelas, rakinelas, marda la. The miri baba, sar man dikhla, ta ča phenel: „Evičko miri, s’oda tu paratines?“

Babička s dědou později nežila, protože děda byl na ženský. A protože měl ženskou v blízké vesnici, odešel za ní. My s babičkou zůstaly samy. Bylo mi tehdy asi osm. Babička mne dala do družiny, a když se vrátila z práce, vyzvedla mne a šla se mnou domů. Po cestě mi v bufetu koupila polévku, doma mi namazala chleba a šly jsme spát, protože ona musela zase brzy ráno vyrážet do práce. Byl to prostý, chudý život. Chudý, ale plný lásky.

Když jsem měla prázdniny, pořád jsem něco podnikala. S jednou neromskou kamarádkou jsme si řekly, že si vyrazíme na piknik. Daly jsme si do tašek brambory, sirky, kus chleba, deku a po obědě jsme vyrazily autobusem do vesnice, ve které bydlela moje máma. Chodily jsme po blízkém lese, hledaly si tam místečko pro piknik a při tom se dívaly po houbách. Najednou jsme uslyšely randál. Jdeme se podívat a vidíme, že po silnici jede spousta aut a tanky, že lesem směrem nahoru projíždějí vojáci. Strašně jsme se polekaly a daly se do pláče. Všechno to jelo přímo do té ulice, kde bydlela moje mamka. Už se trochu stmívalo, jenže já se tou ulicí bála jít domů. Nevěděly jsme, co dělat. Obě jsme plakaly, byly jsme schované ve smrčíně. Pak jsme odtamtud vylezly a stály jsme pod takovým vysokým stromem. Najednou nás někdo chytil za rameno: „Holky jedny nezbedný, co tady děláte?“ Obě s kamarádkou jsme ječely tak, až nás bolelo v krku. Ale pak mu říkám: „My tady stanujeme.“

„Co vás to napadlo? Tohle je okupace, jsou to ruský vojáci.“ Tak od té doby vím, co je to okupace.

Moje babička i maminka té české holky nás už hledaly. Šly ohlásit na policii, že jsme se ztratily. Tenkrát ještě nebyly telefony jako dnes, nikdo jim nemohl zavolat. Babičku napadlo, že jsme mohly jet k mé mamce, takže když nás hajný vyváděl z lesa, před domem, kde bydlela mamka, už stáli policajti s autem. Naložili nás a odvezli domů. Kamarádka schytala výprask hned u policajtů. Její máma se na ni strašně zlobila, vynadala jí a dala jí co proto. A moje babička? Jak mne spatřila, tak jen povídá: „Evičko moje, co ty to zase vyvádíš?“

Přeložila Lada Viková

Recenze | Anotace

Zuzana Kusá
Škola nie je pre všetkých
/David Doubek

Lidia Ostałowska
Cikán je Cikán
/Lada Viková

Ivana Šusterová
Život olašských žien
/Jan Ort, Markéta Hajská



Zuzana Kusá

Škola nie je pre všetkých

Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2016, 285 s., ISBN 978-80-85544-98-5

Publikace Zuzany Kusé *Škola nie je pre všetkých* shrnuje výsledky dvou výzkumných projektů EDUMIGROM (2008–2011) a VEGA (2014–2016), které se různými metodami zabývaly problematikou inkluze v řadě škol na západním, středním i východním Slovensku. Romské děti představují skupinu, na kterou zejména se inkluzivní opatření zaměřují, a kniha proto z velké části pojednává o těchto dětech.

Text je rozdělený do pěti velkých kapitol: „Škola a spoločenská súdržnosť“, „Hlasy a tváre školy“, „Každodenná školská práca“, „Neisté školské kariéry“ a „Inklúzia ako prijatie“.

V úvodní kapitole „Škola a spoločenská súdržnosť“ autorka vytyčuje silný sociologický a pedagogický normatívni rámec, z něž celý text vychází. Obrací se zde ke klasikům sociologie a humanistické pedagogiky (Durkheim, Dewey), aby v kontextu teorií demokracie a individualismu vznesla morální nárok na inkluzi jako myšlenkově neoddělitelnou součást demokratického školního projektu. Přitom v dílech těchto klasiků vyzdvihuje jejich akcent na zkušenost (v opozici k teoretickému „poučování“) jako klíč k úspěšnému vzdělání a emancipaci.

Kapitola „Hlasy a tváre školy“ predstavuje podrobne oba výzkumné projekty a jejich metodologické zdroje. Metodologicky a teoreticky výzkumy i text vycházejí především z tradice symbolického interakcionismu (Becker, Blumer, Couch, Goffmann, Turner) a kombinují dotazníková šetření, rozhovory s fokusovými skupinami a etnografická pozorování ve školách. Celkově oba projekty charakterizoval holistický přístup zohledňující organizační a strukturální kontexty individuálních interakcí. Teoretickou inspirací se zdá být zejména Erving Goffman a jeho pojem „setkání a idea rovnosti obsažená v setkání tváří v tvář“. Kapitola pak představuje konkrétní použité metody, způsob vedení rozhovorů, partnerský přístup a otázku odměn pro aktéry-participanty. Projekt EDUMIGROM je představený jako smíšený design, projekt VEGA pak jako především etnografický design. Pokud jde o výzkumný vzorek, projekt EDUMIGROM probíhal ve dvou městech, anonymizovaných jako Hrdá (střední Slovensko) a Krásna (východní Slovensko), lišících se svým sociálním a národnostním složením. Zkoumány byly rozmanité školy umožňující srovnávání. Projekt VEGA pak probíhal ve vybraných školách na západním Slovensku. Kapitola se také vyrovnává s etickými aspekty, hlavně anonymizací a otázkami intervence badatele do terénu.

Kapitola „Každodenná školská práca“ se zaměřuje na úlohu učitele. Text se zabývá tím, jakou pozornost učitelé věnují různým dětem (a dělí je dle jejich snahy udržet žákovskou pozornost), a reflexí překážek, které před učiteli leží. Následně se věnuje praxi rozdělování

děti do různých vzdělávacích proudů. Popisovány jsou způsoby učitelské argumentace ve prospěch této praxe, na kterou tlačí jak samotné praktické ohledy, organizace školy (výuka i chod školy), tak někdy i samotní rodiče. Ukazuje ale také školy, které se postavily proti této diferenční praxi. Kapitola dále zkoumá rozdělování učitelské pozornosti a překážky v komunikaci se žáky. V textu jsou dokumentovány zdary i absolutní nezdary. Popisovány jsou způsoby udržování pozornosti a zájmu ve smíšených třídách, různé komunikační a interakční strategie a metody (autorka zde zabíhá až do rozmanitých didaktických aspektů jednotlivých předmětů). Text ukazuje případy rozvratu komunikace, zabývá se otázkami disciplíny, popisuje různé rušivé akce a rozpad autority. Bohužel se však zdá (a to se objevuje i v dalších kapitolách), že jen dokumentuje různé polohy a situace, než aby ukazovala úplné příčiny sledovaných procesů nebo dostatečný kontext, a ani nenabízí mnoho interpretací, spíše jen konstatuje, k čemu ve školách dochází. Pozoruhodnou podkapitolou zde je „Pripisovanie zodpovednosti za neúspech v škole“, jež ukazuje postupy aktérských analýz překážek, které přesouvají odpovědnost mimo učitele samotné. Zajímavá je pak část týkající se přesunu zodpovědnosti na romské rodiny. Ty totiž tento přesun akceptují a přistupují tak na individualistickou ideologii, přičemž jsou pak odsouvány do pozadí existující strukturální a kapitálové rozdíly mezi jednotlivými rodinami.

Kapitola „Neisté školské kariéry“ je věnována znevýhodněným dětem, psána je ovšem z velké části na základě rozhovorů s učiteli v projektu EDUMIGROM. V úvodu rozebírá rozmanité teorie, které se pokoušejí vyložit, proč a jak funguje vztah mezi příjmy rodičů a školním úspěchem dětí vzhledem k tomu, že většina neúspěšných dětí pochází z nízkopříjmových domácností. Dále, inspirovaná Jeffrey Alexandrem, autorka uvažuje nad tím, že školský systém nedává dětem, které prožívají trauma chudoby a sociálního vyloučení, možnost zpracovat tuto zkušenost do společensky žádoucího příběhu. Společnosti podle jejího mínění chybí způsob, jak (emancipačně, transformativně) „vyprávět chudobu“. Této linii úplně nerozumím: má autorka na mysli nějaký kolektivní mýtus? Srozumitelněji na mě působí myšlenka, že děti mají k dispozici jen útržky příběhů, které z nich a jejich blízkých dělají původce vlastního údělu. Chápu to tak, že marginalizovaní svou identitu (porozumění sobě samým) nestaví na nějaké „odlišné kultuře“, ale odvozují ji z dominantních příběhů nebo ideologií. To by souhlasilo i s pozorováními fenoménu, který jsme v našem výzkumném týmu nazvali distanciací (Bittnerová, Doubek, Levínská 2011: 100–106; Doubek, Bittnerová, Levínská 2015: 21–59). Jde o identifikační strategii povyšování se v rámci stigmatizované skupiny, které staví na idejích vyloučení, jež tuto stigmatizovanou skupinu původně vytvořily (zejména máme na mysli ideje nerovnosti mezi různými romskými rody či skupinami, které přebírají princip nerovnosti zakotvený v kulturních modelech, které strukturují vztah neromské majority a Romů).

V další části se kapitola věnuje otázce důležitosti předškolní přípravy, diskurzu přezazování, a fenoménu ochladnutí zájmu romských dětí o školu na druhém stupni. Text poukazuje na rozmanité mýty o příčinách neúspěchu („mentalita“, „kultura“, „geny“), které se v rozhovorech s aktéry rozvíjejí, aby zakrývaly komplexní důvody nezdaru, chudobu. Tím umožňují učitelům nebo „bílým“ rodičům pěstovat odstup a nadřazenost. Bohužel tato kapitola působí spíše jen jako přehlídka toho, jak se v daném kontextu mluví, tedy jako ilustrace tohoto specifického diskurzu.

Další podkapitola se pak věnuje středoškolské perspektivě. Zjevným důvodem vypadávání z dalšího vzdělávání je chudoba (60 % romských dětí ve sledovaném vzorku žilo v rodinách bez pravidelného měsíčního příjmu); dalším destruktivním faktorem je obecně rozšířené povědomí o tom, že střední školy potřebují „duše“ na to, aby přežily, a berou kohokoli, čímž se výrazně snižuje motivace se na střední školy vůbec připravovat. Dalším

faktorem je akademičnost učiva (ve Willisově duchu, Willis 1977: 39, 56–57), která studenty odpuzuje, a malá názornost vztahu mezi učivem a jeho užitečností (k čemu to všechno nakonec je?). Podkapitola kritizuje absenci dobrých státních programů, které by tyto faktory kompenzovaly. Nad školou a vzděláváním pak vítězí pragmatické ohledy – děti se musí co nejdříve zapojit do rodinné obživy a chodit na brigády spíš než na střední školu.

Další podkapitola „Záškoláci a prepadlíci“ přináší zajímavé pozorování skutečnosti, že nejchudší děti nepatří k protiškolním rebelům, naopak, školu berou jako neutrální a příjemné místo. Škola má tak vůči těmto dětem dobrou výchozí pozici, ta se ale postupem času promarní. Strategii rozšířenou mezi učiteli uplatňovanou k dětem na okraji se pak stává jakási vzájemná dohoda o ignorování. Mimo pedagogicko-didaktický rozměr je škola také místem setkávání s vrstevníky a kamarádění se. Ale i zde škola pro děti na okraji přestává plnit svou socializační funkci, neboť zde nenacházejí potřebné kamarádké vazby. To se projevuje záškoláctvím, které ale zase v začarovaném kruhu prohlubuje vyloučení takového dítěte z třídního kolektivu. Stejný efekt má i propadlost.

Kapitola také zmiňuje skutečnost, že vedle oficiálně uznaných případů, které vyžadují speciální péči („dětí s papírem“), je tu i velká skupina nediagnostikovaných, mezních případů, kdy děti mají všelijaké jiné problémy, přičemž učitelé jsou přesvědčeni, že těchto „problémových“ dětí je spousta. Kapitola pak uvádí několik příkladů, jak to ve výuce s takovými dětmi různě funguje nebo nefunguje.

Nakonec kapitola zmiňuje jazykovou problematiku a otázku kulturního kapitálu. Mezi dětmi ve školách existují zřejmé rozdíly v jazykovém kulturním kapitálu, což se zjevně promítá do dětských schopností porozumět ve vyšších ročnících abstraktnějším pojmům a učivu. Tam, kde se v rodinách mluví přednostně romsky, jsou zjevné nejslabší výsledky, největší učební bariéry.

Závěrečná kapitola „Inklúzia ako prijatie“ se věnuje horizontální rovině dětské skupiny. Zde se autorka hlásí k pojetí inkluze jako procesu „zlidštění“ – tedy takové proměny mezilidských vztahů, kdy se lidé přestanou chápat jako členové určitých dehumanizovaných kategorií a začnou si být blízcí, citově k sobě vnímaví. Kapitola vychází ze zkoumání dětských interakcí o přestávce, kde pozornost byla zaměřena na děti, které zůstávaly stranou.

V podkapitole „Uznávaní a ignorování“ autorka zdůrazňuje, že vedle technického pojetí inkluze, které se zaměřuje na prostředky a učitelské kompetence, existuje také širší pojetí inkluze jako kulturního obratu, kde měřítkem úspěchu je zejména úroveň participace začleňovaných dětí v třídním kolektivu. Pozorování přitom ukázalo, že spolupracující vztah se mezi většinovými a „viditelně menšinovými“ dětmi objevoval výjimečně. Kapitola předkládá různé ukázky všelijakých příkladů izolace i výjimek. V řadě případů se jedná o hodně tristní scény. Nicméně mi v kapitole chyběla nějaká pojmová nebo strukturující linka, která by etnografická pozorování posunula dál. Absence této linky byla zřejmě způsobena omezenou délkou pozorování, která tak nenabídla etnograficky bohatší data. Podkapitola „Možnosti pedagogické intervence“ popisuje jak časté užívání učitelské strategie ignorování dětí na okraji, tak tři případy tristního vyčlenění ve třídě, kde se scházejí různé nepěkné situace nezamýšlených důsledků učitelských i psychologických opatření a intervencí.

V závěru pak autorka konstatuje, že škola příliš nedostává normativním demokraticko-humanistickým ideálům, vytyčeným na počátku knihy jako základní východiska.

Publikace představuje nelichotivý pohled na inkluzi ve školství na Slovensku, má široký plošný záběr, jako čtenáři se mi však četla poměrně těžko a působila na mě určitým kaleidoskopickým, až roztržitým dojmem. Text je vybudován tak, že citované etnografické ukázky neslouží jako argumenty nějakého teoretického uchopení, ale spíš jako konstatující, ilustrující výstřižky, což vede k určité nepřehlednosti nebo nejasnosti. Právě

taková prezentace získaných dat je dle mého názoru způsobena absencí nějakého skutečně emergentního pojmového aparátu. A navíc, v knize se sice mluví o dávání hlasu aktérům, ale nejsou tu dostatečně nosní hrdinové, kteří by mluvili. Jak jsem již zmínil, je možné, že to bylo způsobeno poměrně krátkými pozorováními, což bylo daní za široký, plošný záběr výzkumu.

David Doubek¹

Literatura

- Willis, P. 1977. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.
- Doubek, D., Levínská, M., Bittnerová, D. 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: FHS.
- Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. 2015. *Pomoc a pořádek: Kulturní modely v pomáhajících profesích*. Praha: FHS.

¹ Mgr. David Doubek, Ph.D., působí na Katedře psychologie PedFUK v Praze. E-mail: david.doubek@pedf.cuni.cz



Lidia Ostalowska

Cikán je Cikán

Praha: Jaroslava Jiskrová – Máj a Dokořán, 2016, 174 s. ISBN 978-80-7363-710-1
Překlad Lucie Zakopalová, fotografie Karel Cudlín

Kniha *Cikán je Cikán* je sborníkem sedmi literárních reportáží a šesti miniaturních próz přibližujících autorčina setkání s Romy z různých evropských zemí v druhé polovině devadesátých let či v roce 2000. Řazení reportáží je až na jednu výjimku chronologické: Rumunsko – duben 1996, Maďarsko – červen 1998, Bulharsko – únor 1999, Makedonie – červenec 1999, Česká republika – leden 2000, Anglie – březen 1998 a Polsko – červen 2000. Knihu uzavírá doslov napsaný v roce 2012.¹

Polská autorka L. Ostalowska² je českým čtenářům se zájmem o romistickou knižní produkci již poměrně známá, a to díky knize *Akvarely pro Mengeleho* (2014).³ Jako novinářka a spisovatelka se tématům spojeným s Romy začala věnovat krátce po přelomovém roce 1989. Dlouhodobě se zabývá především sociálním vyloučením – jeho příčinami, mechanismy a proměnami, na základě nejen etnických, ale i náboženských a dalších sociálních diferenciací.⁴

Jak se z doslovu překladatelky dozvídáme, L. Ostalowska se začala Romy zabývat až po té, co se v devadesátých letech v polských městech začali objevovat Romové z Rumunska. Tehdy si kladla otázku, co tak zlého je vyhánění z domovů, aby přes den žebrali na ulicích a v noci přežívali i během tuhé polské zimy v zemljankách nedaleko Varšavy. Proto se vydávala na své cesty za poznáním Romů do dalších – především tzv. postkomunistických – zemí, odkud přinášela reportáže otištěné v letech 1996–2000 v novinách *Gazeta Wyborcza* a následně vydané knižně pod názvem *Cygan to Cygan* (2000, 2012). Recenzovaná kniha je překladem jejího druhého polského vydání.

1 České vydání je doprovázeno černobílými fotografiemi Karla Cudlína, mají však pouze čistě ilustrativní charakter. Krom toho je v české verzi též doslov překladatelky – o něm viz dále.

2 Lidia Ostalowska (nar. 1954) je v Polsku jednou z nejproslulejších reportérek, v letech 1981 až 1989 nesměla pro své opoziční postoje publikovat, v roce 1989 stála u zrodu deníku *Gazeta Wyborcza*, kde své reportáže publikuje dodnes.

3 Recenzi na tento román (v polštině vyšel pod názvem *Farby wodne* v roce 2011) věnovaný Dině Gottliebové a jejím akvarelům, které se staly jedním z dokladů romského holocaustu, napsal pro *Romano džaniben* Ctibor Nečas, který Lidii Ostalowskou a její tvorbu ve své recenzi také blíže představil (viz Nečas 2014). Román *Farby wodne* vyšel jedenáct let po prvním vydání knihy reportáží *Cygan to Cygan*.

4 Knižně vydala v roce 2012 ještě soubor reportáží *Bolalo jeszcze bardziej* z polského prostředí, přibližující lidi na okraji společnosti (více viz <https://czarne.com.pl/katalog/ksiazki/bolalo-jeszcze-bardziej>).

V prvních pěti reportážích v knize *Cikán je Cikán* autorka představuje obtížnou situaci v různých snad náhodně vybraných lokalitách. Čtenář tak navštíví Romy v několika vesnicích v Rumunsku; jednu romskou uličku v Maďarsku, kde se seznámí s osudy některých jejích obyvatel a návštěvníků, zástupců integrovaných Romů; novodobé ghetto v Bulharsku (vstup i výstup z romské mahaly je kontrolován policií) a především též bulharské vězení, kde tou dobou byli Romové fyzicky týráni. Návštěva Makedonie zprostředkovává zoufalou situaci Romů prchájících sem z Kosova na pozadí příprav místní komunity k oslavě svátku Ederlezi. Českou republiku v knížce zastupuje městečko Bečov: o Romech a soužití s nimi vypovídají nejprve místní Neromové a až následně je jejich pohled doplněn perspektivou Romů. Šestá reportáž ukazuje situaci romských migrantů z východní Evropy ve Velké Británii. Poslední text, „Závěť Cikána Feluše“ (datovaná červnem 2000, tedy psaná jako poslední), se od ostatních velmi liší – přibližuje pohled polského aktivisty Romana Kwiatkovského (nar. v roce 1960) a jeho příbuzných na proměny romství (romských zvyků a způsobů života) v jeho zemi.

Nakolik jsou i ostatní reportáže ovlivněné právě pohledem Romana Kwiatkovského, není zřejmé. Že by tomu tak mohlo být, naznačuje autorčino poděkování na začátku celé knihy, které však blíže neobjasňuje: „*Za pouť světem Romů děkuji Romkovi Kwiatkovskému z Osvětimi.*“ Na debatě dne 14. 9. 2016 v Praze⁵ sdělila, že pro návštěvu v každé zemi měla průvodce, jenž znal místní poměry a jazyk, např. v Anglii to byl, jak řekla, „jeden Rom z České republiky“ (Debata 2016). V Rumunsku ji snad mohl doprovázet Limalo, hlavní postava této reportáže – jinak kalderašský Rom žijící v Polsku jako, možno říci, úspěšný obchodník. O ostatních (romských?) průvodcích se však, bohužel, nedozvídáme nic.

Velice poutavý je autorčin literární styl: reportáže jsou psané velmi stručným jazykem. Krátké, úsečné věty, občas tvořené jen podstatnými jmény, popř. obohacenými o přívlastky – jakoby nadpisy, výstižné pojmy, hesla, která nejsou spojena žádnými slovesy. Čtenář si tak musí mnohé domýšlet. Neprezentuje sebe, novinářku, nedozvídáme se, jak dlouho kde pobývala, jak se ke svým zdrojům dostala, jak o tématu uvažuje, jen zručně předkládá obrazy, které si poznamenala, propojené s citáty výpovědí jednotlivých aktérů. Její sdělení je co nejhutnější, jako by se obávala, že čtenáře začne nudit a on knihu odloží – díky tomu je možné ji přečíst jedním dechem. Každá reportáž u čtenáře vyvolá novou vlnu otázek a on doufá, že se snad z dalších textů dočká zodpovězení některé z nich. Kniha je tak inspirací prakticky pro kohokoliv – je ukázkou, jak čtenáře strhnout. Upozadění vlastního autorčina příběhu přináší cennou možnost objevování: čtenář zdánlivě přímo a nezprostředkovaně získává zážitky, které ho nemohou nechat v klidu.

Co se týče překladu, samozřejmě vzbuzuje otázku, proč není v češtině kniha představena pod názvem „Rom je Rom“. Hádala jsem, že použité úsloví („Cikán je Cikán“) bude v knize prezentovat postoj majority. Je tomu však spíše naopak, s větou se setkáváme v myšlenkách a postojích Romů, konkrétně v těchto případech:

1. „Cikán je Cikán“ (s. 7) – pomyslí si již zmíněný Limalo, když sleduje rozdíly mezi postavením různých romských rodin. Odmítá tak vyvyšování se jedněch nad druhými a apeluje na vzájemnou solidaritu;
2. stejná slova cituje Limalo (s. 21) jako výrok klientů, kteří s ním nechtějí obchodovat – mají špatné zkušenosti s romskými podvodníky a hází všechny Romy do jednoho pytle;
3. romský migrant v Rochesteru, původem ze Slovenska, si sám uvědomuje: Cikán je Cikán – nikdy se nestane gádžem, jeho barva pleti „je jako cejch“ (s. 126).

⁵ Besedy pořádané Polským institutem v Knihovně Václava Havla pod názvem „Romové nebo Cikáni?“ se vedle Lidie Ostalowské účastnila i Saša Uhlová a překladatelka knihy Lucie Zakopalová.

Vedle toho také sledujeme, co si o stejném člověku zaznamenala autorka: „*Neví, co je to vlast. Nepotřebuje společné náboženství, vládu a stát, není pro něj důležitá paměť a čas. Cikán je Cikán. A to ho odlišuje od gádžů*“ (s. 133).

Název knihy lze tedy chápat jako svým způsobem zastřešení sborníku reportáží – toto úsloví se opakuje ve dvou z nich doslova a vyskytuje se i v jiných případech, ač ne takto explicitně. Přesto je však otázkou, zda by nešlo v některých případech přeložit jako Rom je Rom. Protože si ale myslím, že v Polsku nemá slovo „Cygan“ tak hanlivé konotace jako v naší zemi,⁶ vnímala jsem autorčino užívání slova „Cygan“ jako pro Poláky přirozenější. Současně jsem však při čtení vnímala jeho převedení do českého prostředí za ne zrovna vhodné, ale v umělecké licenci a s ohledem na zemi původu snad neurážející. Během již zmíněné debaty autorka pro užití pojmu „Cygan“ argumentovala tím, že se při svém cestování s pojmem „Rom“ nesetkala. Všichni Romové prý o sobě hovořili jako o „Cikánech“, „Cyganech“, „Gypsies“. Zároveň přiznala, že i v Polsku byla za užívání pojmu „Cygan“ kritizována, a to romskými politickými lídry. K této otázce se vyjádřila i překladatelka, která se při vědomí problematičnosti pojmu „Cikáni“ snažila užívat i pojmu „Romové“.

Ač díky tomu v českém překladu pojem „Rom“ nad pojmem „Cikán“ výrazně převažuje, stejně považuji na většině míst užití slova „Cikán“ za diskutabilní. O užití slova „Cigán“ překladatelka pravděpodobně neuvažovala, ač by to (snad) umožnilo rozlišit, kdy je užito Romy a kdy Neromy.⁷

Otázku, proč je v názvu knihy „Cygan“ a zda by nebylo lepší psát o Romech, jsem položila i Romanu Kwiatkowskiemu, který u zrodu knihy stál (a jemuž je kniha dedikována). Sdělil mi, že sám užívání slova „Cygan“ neschvaluje, ale zde prý šlo čistě o „marketing“, tedy o to, aby se kniha dostala mezi čtenáře, a on sám je přesvědčen, že je to dobrý způsob, jak s gádži mluvit o Romech – tedy v jejich (gádžovské) řeči.⁸ Naskytá se ale otázka, zda kniha takovým nadbíháním většinovému vkusu vlastně nepřímo znovu nelegitimizuje užívání slova „Cikán“ ve veřejném prostoru.⁹

Ještě zásadnějším nedopatřením je pro mne prakticky nulová snaha autorky (popř. redakce české verze knihy) o anonymizaci respondentů, a to především těch z ČR. Jako reportérka se L. Ostalowska jistě správně ptala lidí, s nimiž mluvila, na jejich věk, práci, jméno, příjmení a další údaje. Otázkou však je: věděli tyto lidé, že jejich názory budou spolu s jejich osobními údaji zveřejněny? A pokud ano, mohli dát souhlas s uvedením svých osobních údajů v polském deníku. Ovšem konzultoval s nimi někdo stejnou věc i při přípravě knižního vydání – polského a českého? Neumím si představit, že by takový autorizační proces skutečně proběhl. Jedná se o reportáže staré dvacet let. Byli snad protagonisté přizváni ke schválení konečné podoby? Kdyby ano, patrně by to překladatelka zmínila ve svém doslovu. Je velká škoda, že si odpovědi na tyto otázky můžeme jenom domýšlet.¹⁰

6 Na rozdíl od Polska, v Čechách je známé slovenské „Čo ciganiš?“ ve významu „Co lžeš?“ Navíc Romů žije v Polsku nepoměrně méně, a snad také díky tomu mají lepší podmínky pro integraci a nepotýkají se s tak silnými projevy diskriminace, ani nečelí tolika předsudkům.

7 Slovo Cigán je u nás také užívané a především evokuje z pohledu Romů emičtější podobu slova „Cikán“.

8 Z krátkého rozhovoru před dokončením tohoto článku.

9 O složitosti užití/převádění pojmů „Rom“ a „Cikán“ v překladech z cizojazyčné literatury – viz např. zamýšlení v předmluvě ke knize *Romové – neviditelní Američané* (Červenka, Víková 2014).

10 Záměrně zde osobní údaje, které považuji za citlivé, neuvádím. Osobně totiž pochybuji, že protagonisté z Bečova podepsali autorce informovaný souhlas. Je sice možné, že by ji ho zpětně dát mohli, ale jistě by bylo jednodušší, kdyby autorka jak městečko, tak i protagonisty anonymizovala.

Cílem knihy je – jak vyplývá z celkového vyznění i z doslovu autorky nazvaného „Postskriptum o Aboridžincích“ (s. 163–170) – podat svědectví o pohledu Romů na vlastní vyloučení v kontrastu s existujícími neromskými stereotypy. Na četných případech ukazuje, jak snadno se v tzv. demokratickém světě stávají Romové obětí předsudků a jsou znovu odsouváni na okraj, do vězení a do slumů, odkud se jim již dařilo v poválečné době vystěhovat za prací. Po všem vynaloženém úsilí a navzdory vzrůstajícímu počtu vzdělaných Romů se ale opět dostávají do role nejnižší postavené skupiny, do izolace, a dochází k jejich ghettizaci¹¹ (s. 165–170).

Z doslovu se dozvídáme, že L. Ostalowska působí dnes také jako redaktorka romského periodika *Dialog-Pheniben*, který vychází od roku 2011 a vede jej dcera Romka Kwiatkovského, Joanna Talewicz-Kwiatkowska. Právě doslov je inspirován články, které autorce v roli redaktorky „prošly pod rukama“, a které jí dodaly další argumenty svědčící o zaujatosti veřejnosti vůči Romům.

Četba knihy *Cikán je Cikán* byla pro mne neobvyklým zážitkem, a to – navzdory již zmíněným nedostatkům – nakonec především pozitivním. Při četbě samotné jsem (snad právě kvůli užívání pojmu „Cikán“ a díky tomu, že vlastní postoje autorka tají) velice netrpělivě očekávala odpověď na otázku, jak se autorka sama k Romům staví a jak hluboce se jí podařilo do jejich perspektivy proniknout. Z jednotlivých reportáží se totiž nedozvídáme prakticky nic o autorčiných emocích a názorech – sama je jakoby v roli hledajícího a chce se o svá zjištění podělit s dalšími hledajícími. Může se až stát, že si čtenář o autorce pomyslí, že snad jen potřebovala najít nové, exotické téma, a jen náhodou se jí podařilo sestavit i cenné střípky poznání. Až ze zmíněného doslovu vyplývá, že její přístup je čistě aktivistický, nemá ambice přispět k vědeckému poznání Romů a zároveň dokáže upozadit sebe samu – chce prostě burcovat veřejnost, oslovit lidi dobré vůle, kteří mají jedno privilegium: patří k mocnější části populace. Jen se jim možná nedostává dost informací o mechanismech vylučování – o diskriminaci na trhu s byty i na trhu práce, ve službách, ale i v soudnictví a u policie. Kniha jim z tohoto hlediska nabízí širokou škálu příkladů a závěrečný apel samotné autorky: „*Dejme jim [Romům] prostor*“ (s. 170). Knihu tak vnímám jako nástroj zprostředkovávající svět konkrétní, v mnoha státech Evropy marginalizované skupiny, který zároveň zcela nemanipulativně a přirozeně vybízí dominantní populaci k větší solidaritě. Chápeme-li empatii jako upozadění se a věnování maximálního prostoru ve svém myšlení perspektivě druhého člověka za současného potlačení vlastních předpojatostí, je možné knihu považovat za ukázkou takové empatie.

Knihu považuji za inspirativní i v jiném ohledu. Odborníci-romisté často hledají cestu, jak o svém poznání Romů referovat před Neromy, aby byli dost obsažní, srozumitelní a aby nevyvolali dojem, že svými výroky „lakují Romy na růžovo“ tím, že se negativní stereotypy snaží vyvracet svými pozitivními zážitky. Stává se, že se v diskusích dotýčný setkává s obrannou reakcí druhé strany, neboť ta takovou diskusi vnímá jako snahu o manipulaci. Kniha *Cikán je Cikán* nám ukazuje jiný možný způsob sdílení. Až se mi chce na závěr parafrázovat poslední větu knihy a říci: Věnujme pozornost stylu L. Ostalowské (*Dejme jí prostor*), inspirujme se jejím způsobem psaní, kterým své čtenáře oslovuje. Zároveň je však z mého pohledu nutné se v našich

11 Nejnovější zpráva FRA ze srovnávacího výzkumu diskriminace Romů ve vybraných evropských zemích ukazuje, že pocítovaná rasová diskriminace je mezi Romy v ČR ve srovnání s ostatními zkoumanými státy prakticky nejvyšší (rasovou diskriminaci považuje ve své zemi za velmi rozšířený jev 85 % Romů v ČR, ale např. jen 30 % Romů v Bulharsku – FRA 2016:37). Tato skutečnost bývá vysvětlována např. i tak, že v zemi, kde jsou Romové nejvzdělanější, popř. nejinformovanější, mají povědomí o svých právech, vědí o antidiskriminačních opatřeních a mají důvěru v policii, se můžeme setkat s nejvyšším stupněm pocítované diskriminace i nejčastějším podáním trestních oznámení a stížností na diskriminační chování (viz Mapování diskriminace 2009:1-5). Hlubší analýzu zaměřenou na různé oblasti diskriminace a rasismu v ČR přineslo Centrum pro lidská práva a demokratizaci (Janků a kol. 2012).

podmínkách distancovat od užívání pojmu Cikán. A co se týče otázky ochrany osob, které v knize vystupují, zde bych očekávala maximální transparentnost autorky: měla by sdílet, od koho získala souhlas s uvedením jeho jména a osobních citlivých údajů, a kde souhlas nezískala, pečlivě anonymizovat prostředí a konkrétní osoby.

Lada Viková¹²

Zdroje:

- Červenka, J., Viková, L. 2014. Předmluva k českému překladu. In: Sutherlandová, A. *Romové – neviditelní Američané*. Praha: Romano džaniben, 7–11.
- Debata. 2016. Záznam dílu „Večery s reportéry / Romové nebo Cikáni?“ konaného dne 14. 9. 2016. Vystupují Lidie Ostałowska, Saša Uhlová a Lucie Zakopalová. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=p4bPwLKDiOU> [cit. 2016–12–20]
- Janků, L., Knob, M., Krajňanský, V., Matušinová, A., Melcrová, Z., Smekal, H. 2012. *Rasismus a diskriminace v České republice. ENAR stínová zpráva*. Centrum pro lidská práva a demokratizaci. Dostupné z: http://www.romea.cz/dokumenty/SR_CR-2012.pdf [cit. 2016–12–20]
- FRA (EU Agency for Fundamental Rights) 2016. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected findings*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné na: <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings> [cit. 2016–12–20]
- Mapování diskriminace. 2009. Mapování diskriminace napříč Evropou: Šetření o menšinách a diskriminaci v Evropské unii (EU-MIDIS). Zpráva projednaná na jednání vlády ČR 25. 1. 2009. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/CZE-FRA_diskriminace.doc [cit. 2016–12–20]
- Nečas, C. 2014. Lidia Ostałowska. Farby wodne. Wołowice: Wyd. Czarne, 2011./ Akvarely pro Mengeleho. Praha: P3K, 2014. *Romano džaniben*, 21 (2), 155–156.

12 Mgr. Lada Viková působí jako asistentka na KSKA FF Univerzity Pardubice a je doktorandkou na Fakultě humanitních studií UK v Praze. E-mail: lada.vikova@seznam.cz



Ivana Šusterová

Život olašských žien

Bratislava: VEDA, 2015, 168 s., ISBN 978-80-224-1490-6

Monografie Ivany Šusterové, doktorandky na Ústavu Etnológie SAV v Bratislavě, je zaměřená na subetnickou skupinu olašských Romů, konkrétně na téma pozice žen v rámci této skupiny. Autorka vychází z vlastního výzkumu mezi olašskými Romy žijícími v Nitře, který započala během svého studia na univerzitě ve stejném městě. Několikaletý výzkum vedl k napsání bakalářské práce na téma předmanželského života u nitranských olašských Romů (Michalcová 2012) a posléze také k diplomové práci s názvem „K problematike postavenia žien v spoločenstve olašských Rómov v súčasnosti“ (Šusterová 2014c). Bakalářská a zejména diplomová práce se staly podkladem také pro recenzovanou monografii *Život olašských žien*. Šusterová v ní kromě toho vycházela ještě ze svých dalších článků (Šusterová 2014a, 2014b), data ze stejného výzkumu pak Šusterová zužitkovala i v dalších svých souběžně vznikajících publikacích (např. Šusterová 2014d nebo Rác, Šusterová 2014).

Autorčino zaměření na komunitu olašských Romů a zároveň na postavení olašských (resp. romských) žen je jednoznačným přínosem recenzované publikace. V obou případech jde totiž o témata v (česko)slovenském akademickém prostředí dosud spíše opomíjená. *Život olašských žien* zároveň představuje jednu z dosud nejrozsáhlejších monografií věnovaných dané subetnické skupině. Autorka se rozhodla přiblížit čtenářům život ženy v olašské komunitě v Nitře lineárně: od dětství do dospělosti. V úvodních kapitolách čtenářům představuje použitou metodologii a následně historický, kulturní a socio-ekonomický kontext života olašských Romů obecně i v dané lokalitě. Následně postupně popisuje dětství olašských děvčat a jejich výchovu, sňatek a postavení romské nevěsty v nové rodině a roli ženy a matky. V závěrečných kapitolách lineární princip opouští a text strukturuje tematicky. Postupně se věnuje obrazu „správné“ romské ženy, genderové (ne)rovnosti, povinnostem olašských žen, nevěře žen a romským soudům. Autorce se podařilo během dlouhodobého výzkumu v jedné lokalitě nashromáždit cenný etnografický materiál odhalující nové poznatky o životě místní olašské komunity. Například kapitola „Dievča na výdaj (šej)“ obsahuje řadu etnografických dat k málo známému tématu ceny za nevěstu, kapitola věnovaná romským soudům zase přináší konkrétní výpovědi účastníků *krísi*, které zachycují zkušenosti s touto institucí. Celkově vnímáme citované výpovědi nitranských Romů jako cenný materiál a největší přínos publikace. Ta má navíc, stejně jako samotný Šusterové výzkum, i svůj symbolický význam v narušení částečně přetrvávajících představ o uzavřenosti olašských komunit před výzkumníky a výzkumnice.

Slibně zvolenému tématu výzkumu, stejně jako samotným sesbíraným datům se však z našeho pohledu dostalo v několika ohledech problematického zpracování. V předkládané recenzi se pokusíme poukázat na problematičnost autorčina pojetí metodologie, práce s prameny i interpretace dat. Rozhodli jsme se využít prostor pro recenzi k podrobnějšímu kritickému rozboru, a to i s vědomím, že sledovaná publikace vychází především z autorčiny diplomové práce. Vedly nás k tomu dva důvody. Jednak byl text publikován jako recenzovaná monografie v nakladatelství Slovenské akademie věd (VEDA) a je na něj tak možné vztáhnout vyšší nároky než na diplomovou práci. Především se ale domníváme, že předkládané argumenty mají svou relevanci pro širší (nejen) romistický výzkum.

Šusterová sice deklaruje jako cíl své práce „přiblížit a analyzovať postavenie žien v spoločnosti olašských Rómov v súčasnosti“ (s. 11), ve skutečnosti však, jak si dále ukážeme, zůstává spíše u zobrazení ideální kultury skrze hlouběji neproblematizované výpovědi romských participantů výzkumu. Data z vlastního výzkumu pak kombinuje s literaturou různého stáří, různé míry odbornosti a různé míry relevance ve vztahu ke sledované subetnické skupině Romů. Výsledkem je soubor tvrzení, které mají přinést „trochu porozumenia a pravdy o živote olašských Rómov“ (s. 146). V tomto pozitivistickém pojetí „hledání pravdy“ se navíc Šusterová nespokojila s výpovědí o životě sledované komunity, ale, jak si ukážeme dále, snažila se o vytvoření obecně platného obrazu kultury olašských Romů. Úvodem je třeba předznamenanat, že představení obrazu ideální kultury je v zásadě možné. Bylo by ovšem nutné takové směřování práce i z něj vyplývající omezení reflektovat a současně pak tedy zohlednit deklarativní rovinu sesbíraných výpovědí a jasně vymezit, o kom a o čem (ne) mohou sesbíraná data vypovídat. To však autorka nečiní. S vědomím těchto omezení je pak nutné celou knihu číst.

Metodologie

Autorka uvádí, že její výzkum „mal kvalitatívny charakter“ za účelem „získaní hĺbkového popisu prípadov“. Výhoda kvalitativních metod oproti kvantitativním obecně spočívá v tom, že dávají prostor spíše problematizaci, nikoliv kvantifikaci sledovaných jevů. Případové studie pak nepřinášejí reprezentativní a zevšeobecnitelná data, ale poukazují na mezní příklady, narušují homogenní obraz implikovaný metodami kvantifikovatelnými. V tomto ohledu autorka potenciál případové studie nevytěžila. Ke sběru dat využívala metod polostrukturovaných a neformálních rozhovorů, které doplnila metodou zúčastněného pozorování. Tu však využívala jen velmi okrajově, a to s cílem „overiť pravdivosť niektorých získaných informácií“ (s. 19). V tomto ohledu však autorka nereflextuje vlastní (ne)kompetenci v příslušném dialektu romštiny a pouze konstatuje, že „[n]apriek tomu, že medzi sebou rozprávajú olašským dialektom rómčiny, rozhovory boli vedené v slovenskom jazyku“. Naznačená a nereflextovaná neznalost nebo jen limitovaná znalost relevantního jazyka (je na čtenáři, aby si o míře jazykových kompetencí vytvořil představu) je zásadním nedostatkem aplikované metody zúčastněného pozorování i celého výzkumu a jen podtrhuje ulpívání na deklarativní rovině získaných dat.

V kapitole věnované etice výzkumu autorka zase zcela opomíjí důležité etické téma anonymizace lokality. Na jednom místě sice uvádí, že s ohledem na soukromí participantů uvádí pouze pohlaví a věk v době výpovědi (s. 24), současně ale bez jakékoli reflexe uvádí plný název lokality a ulice, příjmení, která se vyskytují v rámci komunity, celá jména a data narození předků participantů výzkumu i fotografie konkrétních lidí. Ve vztahu k reflexi výzkumu pak autorka slibně rozvíjí otázky, které se dotýkají mocenské asymetrie vztahu výzkumnice s participanty výzkumu. Bez náznaku odpovědí však takové otázky vyznívají naprázdno. Namísto

sebereflexe, která upřednostňuje výzkumníka a jeho pocity, je v podobných výzkumech i v samotných textech na místě spíše *reflexivita* (Stöckelová, Abu Ghosh 2013: 20), která prezentuje úvahy o vlastní pozici, metodologická omezení i celý kontext výzkumu ve vztahu k sesbíraným a předkládaným datům i jejich interpretaci. Právě taková reflexivita ve sledovaném textu citelně chybí.

Chvályhodným momentem je naopak fakt, že se Šusterová snažila získat od participantů výzkumu zpětnou vazbu: dávala Romům přečíst texty, které o nich napsala. Tento akt je důležitým impulsem k diskusi o etice výzkumu a nerovných mocenských pozicích výzkumníka a participantů výzkumu. Tématu zpětné vazby se antropologická literatura věnuje (např. Ellis 2007), avšak zpětná vazba by neměla sloužit jako „vhodný verifikačný činitel“ (s. 23), jak se autorka domnívá. Pokud takto využitá zpětná vazba něco verifikuje, tak pouze to, zda-li o participantech výzkumu autorka napsala, co samotní participanté chtěli, aby o nich napsáno bylo. Tím na jedné straně stvrzuje výše zmíněné nereflektované ulpění na deklarativní rovině výpovědi, současně pak opomíjí vnitřní diferenciaci samotné komunity, v rámci které mohou být zájmy vlastní sebereprezentace odlišné.

Problematickým rysem sledované monografie je i celková práce s literaturou. V kapitole „Stav riešenia problematiky v odbornej literature“ autorka pouze vyjmenovává literaturu, kterou ale dále nepředstavuje, ani nereflektuje její různý charakter. Na stejné úrovni se tak ocitají například odborné publikace vedle popularizační knihy *Amaro trajo* (Stojka, Pivoň 2003). V rámci *gender studies*, které jsou obecně ve slovenském kontextu zavedeny pod termínem „rodová štúdia“, se autorka omezuje na tvrzení, že tato „oblast skúmania“ pomalu proniká i do československého kontextu a spojuje v sobě vícero různých disciplín. Krátký výčet publikací však postrádá další komentář, představení jmenované literatury či její relevanci ve vztahu k výzkumnému tématu. V přehledu zásadně chybí etnografie Palomy Gay Y Blasco, tedy autorky, která se systematicky genderu u Romů věnovala a sledovala ho na základě vlastního dlouhodobého terénního výzkumu (Gay Y Blasco 1999). Existuje ale i mnoho další literatury, která by Šusterové mohla poskytnout teoretické ukotvení (k přehledu kritické reflexe antropologického studia genderu např. Hasmanová Marhánková 2013; dále přehledově např. Storchová 2014). Obdobně také nepracuje s literaturou, která by jí pomohla zakotvit teoretické pojetí etnických skupin a jejich hranic. Tento aspekt je přitom, jak ukážeme níže, v jejím textu značně problematický.

Jak již bylo uvedeno, pozitivem knihy je, že autorka využívá přímé citace participantů, a zvyšuje tak hodnotu knihy jako materiálové studie. Samotná technická práce s citacemi je však opět problematická. Šusterová zanechává citace participantů tak, jak jsou, bez dalších komentářů nebo analýzy, a to navzdory tomu, že v cílech práce analýzu slibuje. Podobné ilustrativnější citování je podle našeho názoru v publikaci věnované širší veřejnosti v zásadě možné a může sloužit ke zpestření odborného textu. Problémem ovšem je, když jsou takové výpovědi zasazené do textu nezřetelně strukturovaného, ve kterém se nepřehledně střídají výpovědi olašských Romů ve sledované lokalitě s daty vztahujícími se k olašským Romům v jiných lokalitách (resp. zemích), k neolašským romským skupinám na Slovensku, v některých pasážích pak i dokonce s daty k neromským ženám na Slovensku. Ve výsledku tak místy není poznat, koho se jednotlivá tvrzení týkají. K nejasnému vyznění celého textu přispívá i to, že i z používané literatury autorka cituje často i delší pasáže, a to bez následných komentářů, které by alespoň osvětlily relevanci citací ve vztahu k celému textu nebo sledovanému dílčímu tématu. K nešťastné práci s citacemi patří i to, že v knize autorka doslovně využívá celé pasáže ze svých jiných publikací, a to bez vzájemného odkazu v jednom či druhém textu (srov. Šusterová 2014a s kap. 4.2 *Dievča na vydaj [šej]*; Šusterová 2014b s kap. 1. *Metodika*, nebo Šusterová 2014d str. 73–76 se str. 47, 100 a 129–130 této publikace).

Homogenní kultura?

Šusterová ve svém textu poukazuje na to, že nelze zaměňovat olašské Romy a Romy slovenské (tzv. Rumungrí). Upozorňuje na to také v kapitole věnované práci s literaturou. Jak již bylo naznačeno, v dalším textu ovšem většinou už informace získané k různým skupinám Romů neodděluje, ani na tuto heterogenitu neupozorňuje, a čtenář si tak musí sám dohledat, jaké skupině Romů (případně Neromů) se citovaný autor / citovaná autorka věnuje. Podobně nekriticky přechází také dataci jednotlivých zdrojů. Absence kritického přístupu k výpovědní hodnotě užívaných dat pak naznačuje autorčinu představu o jakési homogenní kultuře olašských Romů, jejíž obsah pak doplňuje na základě vlastních dat z nitranské komunity poznatky jiných autorů a výpovědi olašských Romů Petera Stojky (zaznamenané zejména v knize *Amaro trajo*) a Margity Wagner. Jinými slovy: namísto kritické práce s literaturou, ze které by mohla čerpat i použité teoretické koncepty, tak tyto zdroje staví na rovinu stejné relevance k uvedenému tématu. To jednak znepřehledňuje celý text, jednak implikuje jednotnou kulturu olašských Romů, která se v Šusterové podání jen v některých komunitách zachovává a jinde vytrácí v čase.

Ke statickému pojetí kultury přispívá rovněž použitý jazyk – vedle pozitivistických výrazů jako „pravda“ a „fakta“ autorka používá esencializující přítomný čas. V antropologické literatuře přitom převládá tendence zohledňovat temporalitu výzkumu a psát o sledovaných fenoménech v čase minulém. Takovou strategií se dá šikovně upozornit na to, že to, o čem píšeme, nemá všeobecnou esenciální platnost, ale pouze zachycuje subjektivní sociální realitu v době výzkumu (viz např. Fabian 1983; Stöckelová, Abu Ghosh 2013: 16–19).

Šusterová v práci hojně operuje s konceptem „romství“, který je v jejím pojetí obsahem skupinové identity olašských Romů, a jako zděděný kulturní obsah dává vzniknout etnickým hranicím. Vztah skupinových hranic a kulturních obsahů je ale jiný – odkážeme-li na klasický text F. Bartha (1969): etnické hranice nevznikají na základě esenciálně odlišných kulturních obsahů, ale naopak – odlišné kulturní významy jsou vyjednávány právě na skupinových hranicích. V tomto ohledu text působí, jakoby sledovaná komunita nitranských Romů byla kulturním izolátem bez širšího politického a socio-ekonomického kontextu. Obdobně se nedozvídáme nic o vztazích nejen s neromským okolím, ale i s jinými romskými skupinami (výjimkou je snad pasáž o institucionalizovaném vzdělávání, ve které je zmínka o interetnickém kontaktu). Stejně tak chybí bližší data o socio-ekonomické stratifikaci sledované komunity, jejím vnitřním členění, přibuzenství atp. Při charakteristice komunity se autorka uchyluje opět spíše ke generalizujícím tvrzením. Dochází tak k tomu, že na jedné straně své poznatky z výzkumu partikulární komunity v Nitře přenáší na kulturu olašských Romů obecně (pouze s tím rozdílem, že v některých komunitách se tato kultura nezachovala), na druhé straně obecné předpoklady o Romech nekriticky aplikuje na sledovanou komunitu. Například to, že participanti výzkumu zrušili domluvené setkání k rozhovoru, vysvětluje podle Šusterové „iné vnímanie času u rómskej populácie“ (s. 28).

Gender a nerovnost

Obecně problematický přístup lze ilustrovat na kapitole „(Nerovnoprávné) postavenie žien a mužov“, kde se autorka snaží vypořádat s genderovou nerovností v rámci sledované komunity (resp. kultury olašských Romů). Této poměrně komplexní otázce věnuje pouhé tři strany, na kterých sice přiznává zakořeněnou nerovnoprávnost, ovšem následně ji legitimizuje s odkazem na kulturně specifický kontext. Na nebezpečí užívání argumentu kulturního relativismu pro legitimizaci genderové nerovnosti již bylo v odborné literatuře upozorněno (např. Abu Lughod 2013; Oprea 2004), autorčin typ argumentace navíc ukazuje na problém celého textu: genderovou nerovnost Šusterová ospravedlňuje na základě tvrzení ženy, která uvedla, že jí nerovné nastavení „vyhovuje“, a na stvrzení pak autorka cituje olašského Roma Petera Stojku, který

píše, že „[k]eby panovala v rómskom spoločenstve ‚rovnoprávnosť‘, bolo by rómstvo obrátené hore nohami“ (s. 117). Při práci s výpověďmi by měla autorka vzít v úvahu kontext mocenských pozic i celé komunikační situace (kdo ke komu, za jakých okolností, v jakém jazyce a s jakým cílem výpovědi směřuje). Mohla by se tak dostat za deklarativní rovinu výpovědí, která dovoluje pouze popsat konstrukt ideální kultury (ke vztahu postojů a jednání viz např. Jerolmack, Khan 2014). V takto zobrazené kultuře pak ale nezbývá místo na aktérství jednotlivců. Olašské ženě je tak v celé knize přisouzena výrazně pasivní úloha, přitom zrovna samotná hojně citovaná Margita Wagner (jejíž zařazení do výzkumného vzorku nitranských Romů je více než problematické), je důkazem, že žena může mít i úlohu výrazně aktivní.

Závěr

Přes výše uvedené kritické poznámky chceme znovu vyzdvihnout, že Šusterová poskytla cenný vhled do konkrétní komunity olašských Romů. V tomto ohledu je nutné ocenit i její osobní nasazení ve výzkumu, které je z textu patrné. Data, která v knize předložila odborné veřejnosti, jsou pak cenná v zobrazení ideální kultury olašských Romů skrze výpovědi Romů z Nitry a jako taková mohou sloužit pro další kritickou komparaci s výpověďmi olašských Romů z jiných míst. Pokud vytýkáme Šusterové představu o statické homogenní kultuře olašských Romů, stojí za povšimnutí, že takto vyobrazují ve svých výpovědích olašskou kulturu samotní Romové. To nám ale může spíše než o sdílení „tradiční kultury“ napříč olašskými skupinami napovědět něco o významu takto definované skupinové identity pro olašské Romy v Nitře. Reflexivita výzkumu, kritický přístup k datům a zahrnutí širšího socio-ekonomického, politického i historického kontextu by nám tak měly umožnit sledovat specifika lokálních podmínek, což ovšem neznamená omezení jednotou místa, kultury a identity. Zohlednění širšího politického kontextu, ale i kategorií skupinových identit a kulturních obsahů, které překračují místní hranice, je naopak žádoucí.

Jan Ort¹

Markéta Hajská²

Bibliografie

- Abu-Lughod, L. 2013. *Do Muslim women need saving?* Cambridge: Harvard University Press.
- Barth, F. 1969. Introduction. In: Barth, F. (ed.). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 9–38.
- Ellis, C. 2007. Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research with Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29.
- Fabian, J. 1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press.
- Gay Y Blasco, P. 1999. *Gypsies in Madrid: sex, gender and the performances of identity*. New York, NY: Berg.
- Hasmanová Marhánková, J. 2013. (Ne)jistá spojení kulturní antropologie a feministického myšlení. *Český lid*, 100 (2), 205–221.

1 Mgr. Jan Ort je absolventem romistiky na FF UK a studentem antropologie na FHS UK.
E-mail: honza.ort@gmail.com

2 Mgr. Markéta Hajská působí na Semináři romistiky KSES FFUK, je doktorandkou na Ústavu etnologie FF UK. E-mail: marketa.hajska@ff.cuni.cz

- Jerolmack, C., Khan, S. 2014. Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 1–32.
- Michalcová, I. 2012. *K problematike súčasných podôb predmanželského života v spoločensťve Rómov (na príklade Rómov žijúcich v Nitre na Kalvárii)*. Bakalárska práca. Nitra: Filozofická Fakulta UKF, Katedra etnológie a folkloristiky.
- Oprea, A. 2004. Re-envisioning Social Justice from Ground Up: Including the Experiences of Romani Women. *Essex Human Rights Review*, 1 (1), 29–39.
- Stojka, P. – Pivoň, R. 2003. *Náš život – Amáro Trajo*. Bratislava: SD studio.
- Šusterová, I. 2014a. Špecifika výskumu Rómov s akcentom na subetnickú skupinu olašských Rómov. *Speculum*, 6 (1), 32–45.
- Šusterová, I. 2014b. Výber partnera v spoločensťve olašských Rómov (na príklade Rómov žijúcich v Nitre na Kalvárii). *Romano džaniben*, 21 (1), 75–89.
- Šusterová, I. 2014c. *K problematike postavenia žien v spoločensťve olašských Rómov v súčasnosti*. Diplomová práca. Nitra: Filozofická Fakulta UKF, Katedra etnológie a folkloristiky.
- Šusterová, I. 2014d. Olašskí Rómovia – základná charakteristika subetnickej skupiny, In: *Odlíšnosti by nás mali spájať – nie rozdeľovať!* Nitra: OZ „Sponka“, 67–83.
- Rác, I., Šusterová, I. 2014. Postavenie rómskych žien v rodinách a spoločnosti – (ne)žiaduci sociálnopatologický jav. *Sociálna prevencia – informačno-vzdelávací bulletin* 2, s. 17–18.
- Stöckelová, T., Abu Ghosh, Y. 2013. Úvahy o etnografii: od dogmatu k heterodoxii. In: Stöckelová, T., Abu Ghosh, Y. (eds.). *Etnografie: Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: SLON, 7–35.
- Storchová, L. 2014. Gender. In: Storchová, L. a kol. *Koncepty a dějiny: Proměny v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium, 194–204.

Romano džaniben – 24. ročník – 1/2017

Časopis romistických studií

Tento časopis vychází díky finanční podpoře Ministerstva kultury České republiky v rámci programu Podpora rozšiřování a přijímání informací v jazycích národnostních menšin.

Dále byl financován hlavním městem Praha z Celoměstských programů podpory aktivit národnostních menšin na území hl. m. Prahy pro rok 2017 a Úřadem vlády ČR z programu Podpora implementace Evropské charty regionálních či menšinových jazyků pro rok 2017.

Vydává Romano džaniben, z. s.
Biskupcova 85, 130 00 Praha 3
e-mail: dzaniben@email.cz, www.dzaniben.cz
bankovní spojení: 161582339/0300
Šéfredaktoři: Pavel Kubaník, Helena Sadílková
Redaktorky: Lada Viková, Eva Zdařilová

Redakční rada:

Mgr. Michael Beníšek; PhDr. Jan Červenka, Ph.D.; Mgr. Viktor Elšík, Ph.D.;
Mgr. Lucie Fuková; PhDr. Jana Horváthová; PhDr. Anna Jurová, CSc.;
Mgr. Pavel Kubaník; PhDr. Arne B. Mann, CSc.;
Mgr. Alexander Mušinka, Ph.D.; Mgr. Tatiana Podolinská, Ph.D.;
Helena Sadílková, Ph.D.; Mgr. Lada Viková; Dipl.–Phys. Peter Wagner, Ph.D.

Seznam recenzentů je uveden na webových stránkách
www.dzaniben.cz.

Sazba: Kateřina Krčíková
Obálka: Daniela Kramerová
Tisk: VS Tisk, Praha
Náklad: 300 ks
Doporučená cena: 160 Kč
Roční předplatné: 320 Kč (včetně poštovného a balného)
ISSN 1210-8545
Evidenční číslo podle tiskového zákona: MK ČR E 6882

Nevyžádané rukopisy a fotografie se nevracejí. Obsah zveřejněných polemických článků nemusí být totožný se stanoviskem redakce. Podávání novinových zásilek povoleno Ředitelstvím pošt Praha č.j. NP 1360/1994 ze dne 24. 6.1994.