Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH VZDĚLANÉ ROMKY

-Hledání autentického bytí-

Vypracovala: **Tereza Zlámalová**

Vedoucí práce: **Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.**

Praha 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

Praha 19. června 2011

_____

Tereza Zlámalová

Abstrakt

Tato práce se zabývá životním příběhem vysokoškolsky vzdělané Romky. Tématu vzdělaných Romů není věnováno tolik výzkumné pozornosti jako romské školní neúspěšnosti. Důvodem je dlouhodobý záměr majoritní společnosti pozvednout romskou vzdělanostní úroveň. Tento výzkum se snaží uchopit vývoj identity vzdělané Romky, která ve školní instituci uspěla. Zjišťuje také, jaké podmínky byly nutné proto, aby Romka dosáhla vysokoškolského vzdělání. Vychází z autobiografického rozhovoru a metodou zakotvené teorie ve výzkumu dospívá ke třem kontextům podmínek, které byly nutné proto, aby se identita vzdělané Romky vytvořila – rodinná výchova, škola, etnicita. Pro uchopení narativně ztvárněné zkušenosti v životním příběhu informátorky výzkumu, byla použita i narativní metoda. Výzkumem bylo rozpoznáno, jaké vztahy, podmínky a události vytvořily identitu vzdělané Romky. Také tuto identitu samotnou výzkum zachycuje. Dále výzkum zachytil specifické vztahy informátorky k majoritě a k ostatním Romům. Výsledky výzkumu upozorňují na možná úskalí života asimilovaných vzdělaných Romů a ztrátu jejich autenticity. Z tohoto důvodu by měly být problematice vzdělaných Romů věnována další výzkumná šetření.

Abstract

This work deals with the life story of a well-educated Romany. Topics about educated Romanies are receiving lesser research attention than their school failures. The reason is the long-term intention of majority society to raise romanies education level. This research is trying to handle the identity of a well-educated Romany, who succeeded in the school institution. It also investigate the conditions, that were necessary for a Romany to get university education. Based on the autobiographical interview and grounded theory method in research is comming to three conditions that were necessary for creation the identity of educated Romany - family education, school, ethnicity. For a gripping narratively formulate experience in a life story research informant was also used a narrative method. Research has found what relationships, conditions and events formed the identity of educated Romany. Further research intercepted her specific relationships to majority and to other Romanies. The research results points to the possible difficulties of life assimilated Romanies and the loss of their authenticity. Because of this reason, this area should be devoted to other research investigations.

Klíčová slova: Romové, vzdělání, identita, autentické bytí, životní příběh, majorita

Ráda bych poděkovala Mgr. Markétě Levínské, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce a za cenné rady a informace. Také bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D., za přínosné konzultace k romské problematice, dále Mgr. Jiřímu Mudrákovi, Ph.D., za jeho rady při zpracování výzkumného rozhovoru a v neposlední řadě také paní Jarce, která mi s důvěrou svěřila svůj životní příběh.

OBSAH

ÚVOD ... **1**
I. TEORETICKÁ ČÁST ... **3**
1 ROMOVÉ V ČECHÁCH ... **4**
1.1 ETNICITA ROMŮ ... 4
1.2 HISTORIE ROMŮ ... 5
1.2.1 Historie řešení tzv. romské otázky ... 5
1.3. VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ ... 6
1.3.1 Vzdělávání Romů v historii ... 6
1.3.2 Vzdělávání Romů v současnosti ... 7
1.2.1 Význam praktických škol pro romské děti ... 8
2 IDENTITA ... **9**
2.1 OBECNĚ O IDENTITĚ ... 9
2.2 ROMSKÁ IDENTITA ... 11
3 SOCIALIZACE ... **13**
3.1 PRIMÁRNÍ SOCIALIZACE ... 13
3.2 SEKUNDÁRNÍ SOCIALIZACE ... 14
4 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH ... **16**
5 AUTENTICKÉ BYTÍ ... **16**
II. VÝZKUMNÁ ČÁST ... **18**
6 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY ... **18**
7 PARADIGMA VÝZKUMU ... **18**
8 PRŮBĚH VÝZKUMU ... **19**
9 METODY SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT ... **20**
9.1 SBĚR DAT ... 20
9.2 ZPRACOVÁNÍ DAT ... 20
10 ANALÝZA ... **21**
10.1 KOSTRA PŘÍBĚHU ... 21
10.2 MEDAILONEK ... 23
10.3 RODINNÁ VÝCHOVA ... 23
10.3.1 Prostředí rodinné výchovy ... 23
10.3.2 Významní druzí ... 24
10.4 ŠKOLA ... 32
10.4.1 Základní škola ... 32
10.4.2 Střední škola ... 35
10.4.3 Vysoká škola ... 38
10.5 ETNICITA ... 40
10.5.1 Žít jako normální česká rodina ... 40
10.5.2 Být jiná ... 43
10.6 IDENTITA DIVNÉ ROMKY ... 47
10.7 POROVNÁNÍ INFORMACÍ S TEORIÍ ... 51
11 DISKUZE ... **54**
ZÁVĚR ... **55**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ... **58**
SEZNAM PŘÍLOH ... **60**

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma zaměřené na romskou problematiku. Zvolila jsem si tak proto, že pocházím z oblasti, kde žije hodně Romů a kde je pojem romská kultura většinou trpké synonymum pro ničení majetku, krádeže a rušení nočního klidu. Sama jsem byla vychovávána k určitým rasovým předsudkům vůči Romům a plně si to uvědomuji. Během dospívání jsem si však začala uvědomovat, že pravda bude zřejmě „někde v půli cesty“ a přihlásila jsem se k dobrovolné práci primární preventistky, abych mohla poznat, jaké jsou romské děti doopravdy. Realita nebyla ani zdaleka tak barvitá, jak jsem si ji do té doby představovala. Děti byly sice o dost živější, než jsem byla dosud zvyklá, ale daly se nakonec zvládnout celkem dobře. Od této zkušenosti se snažím na celou romskou problematiku dívat i z pohledu samotných Romů. Na jednu stranu Romy pořád v některých ohledech nechápu a nerozumím jim, ale na druhou stranu s nimi soucítím, protože sama znám, jaké to je být jiná než ostatní a setkávat se s nepochopením ze strany druhých lidí.

Tématem této bakalářské práce je životní příběh vzdělané Romky. Toto téma jsem si zvolila proto, že mě svou neobvyklostí velmi zaujalo. Veškeré knihy o romské problematice, které jsem dosud měla možnost přečíst, hovořily o Romech především jako o špatně vzdělavatelných jedincích a já jsem se s touto představou celkem smířila. Jakmile jsem však měla možnost setkat se, prostřednictvím tohoto výzkumu, se vzdělanou Romkou, hned jsem ji využila. Vzdělanou Romku jsem dosud osobně nikdy nepotkala a byla jsem proto velmi zvědavá, jaká taková žena asi je - co říká, jak to říká, jak se chová, jak se obléká a hlavně mě zajímalo, jaký je její životní příběh a co se všechno muselo stát, aby se stala vzdělanou ženou, navzdory tomu, co jsem si přečetla o Romech v knihách.

Hlavní částí této práce je analýza autobiografického rozhovoru, s jedinou informátorkou tohoto výzkumu, provedená metodou zakotvené teorie, která je doplněná, pro lepší pochopení životního příběhu, o narativní metodu. Téma práce bylo generováno až na základě tohoto rozhovoru tak, aby se jednalo o téma relevantní a významné z pohledu samotné informátorky výzkumu. Cílem této práce je pak uchopit, prostřednictvím životního příběhu, identitu vzdělané Romky a podmínky za jakých tato identita vznikala v procesu socializace, pod vlivem významných druhých a jiných důležitých zkušeností.

Stát se vzdělaným Romem s sebou jistě přináší i určitá úskalí v podobě střetů s předsudky členů majoritní společnosti. Člověk, který ale vyvine takové úsilí, aby je překonal, tím potvrzuje suverenitu lidské individuality, která svou podstatou dokáže narušit i řád společnosti a její zažité stereotypy. S takovým člověkem se pravděpodobně setkáme i v tomto výzkumu v podobě naší vzdělané Romky, která mnohé získala a také mnohé možná ztratila i díky svému vzděláním vydobytému postavení v majoritní společnosti. Proto zacházejme se svým vzděláním moudře, využívejme ho k dobru a v neposlední řadě si buďme neustále vědomi svého lidství, které nás všechny dohromady spojuje v jeden komplexní celek, který je nutný pro přežití nás všech.

I. Teoretická část

V teoretické části této práce se budeme soustředit na teoretické poznatky o kultuře mé respondentky a také se zmíníme o minulých i současných trendech ve vzdělávání Romů v České republice a jejich sebepojetí v rámci romské národní i osobní identity. V neposlední řadě se budeme zabývat několika základními pojmy, které se bezprostředně dotýkají tématu mé bakalářské práce – socializace, životní příběh a autentické bytí.

Z důvodu použitých výzkumných metod[1] byla tato teoretická část vypracována až po realizaci samotného výzkumu. Rozhodla jsem se tak na základě doporučení výzkumného postupu Strausse a Corbinové (1999), kteří považují teoretický základ, za jistých okolností, za brzdící prvek znemožňující nové výzkumné objevy. Předpokládají, že pokud bude samotná výzkumná analýza efektivní, pak se mohou vynořit úplně nové kategorie, které předtím žádný výzkumník nebral v potaz. Nechtěla jsem proto, aby mě teoretické poznatky omezovaly při mém tvůrčím úsilí. Nicméně již před začátkem výzkumu jsem měla nějakou teorii z odborné literatury nastudovanou, takže můžeme předpokládat, že i zde bude vliv teorie do určité míry přítomen.

K teoretickému základu bych ráda poznamenala, že nebylo snadné vytvořit názorově koherentní teoretický celek o Romech, neboť literatura, která se touto problematikou zabývá, je vzhledem ke své všeobecné citlivosti rozčleněná na rozdílné druhy, podle toho, jaké sympatie či nesympatie ten který autor Romům připisuje. Snažila jsem se tedy vyhnout vyloženě extrémním názorům pro[2] i proti[3] Romům, i když je bylo občas velmi náročné rozeznat.

[1] Teorie zakotvená ve výzkumu a metoda narativního výzkumu.
[2] Např. Můžeme se domluvit Heleny Hübschmannové, zde cituji.
[3] Např. Psychologie Romů Petra Bakaláře, kterého ve své práci necituji.

1. Romové v Čechách

V této teoretické části se zaměříme na popis etnických charakteristik Romů, jejich historii a vývoj vztahů mezi Romy a majoritní společností. Dále se budeme soustředit na současné i historické přístupy ke vzdělávání Romů a možné způsoby řešení nízké vzdělanostní úrovně Romů a nakonec i významu praktických škol pro romské děti.

1.1. Etnicita Romů

Romské etnikum je rozděleno do mnoha subetnických skupin (Hübschmannová, 1998, str. 21). V České republice se v současné době můžeme nejčastěji setkat se třemi subetnickými skupinami Romů – největší skupinu na našem území tvoří slovenští Romové, dále pak maďarští Romové a olašští Romové. Méně často se můžeme setkat také s německými Romy (tzv. Sinti) a s českými Romy. Každá z těchto subetnických skupin je typická svým vlastním dialektem romštiny, svými zčásti odlišnými zvyklostmi a také svým historickým odkazem k indickému kastovnímu systému. Je obtížné přesně určit, kolik Romů v současné době žije na území České republiky, nicméně existují určité odhady, které se přibližují k číslu 220 tisíc (Šotolová, 2011).

Nás bude s hlediska tohoto výzkumu zajímat hlavně subetnická větev slovenských Romů.[4] Jak už jsme si řekli, tvoří převážnou většinu romských obyvatel České republiky právě slovenští Romové. Tito Romové žijí usedle hlavně na východním a středním Slovensku. Tam bydlí buď v romských osadách a jejich bydliště se nachází v blízkosti vesnic a měst, nebo žijí v přirozených ghettech přímo ve městech. Společenského a kulturního života majority se slovenští Romové zpravidla neúčastní. Takto žijící Romové jsou v podstatě sociálně izolováni od ostatního světa a žijí většinou jen v rámci své vlastní široké rodiny a v romské komunitě. Obvykle velká romská rodina je ale zároveň zárukou toho, že se romské tradice, hodnoty a hlavně pak romský jazyk, budou předávat z generace na generaci a neupadnou tak v zapomnění (Šotolová, 2001).

[4] Informátorka tohoto výzkumu je potomkem slovenských Romů.

1.2. Historie Romů

Ještě před druhou světovou válkou žilo v Čechách a na Moravě okolo osmi tisíc českých Romů, ale ti byli téměř všichni vyvražděni v souladu s tehdejšími nacistickými zákony (Hübschmannová, 1998). Hlavně z důvodu relativní samostatnosti Slovenského státu, nepostihl za druhé světové války stejný osud i slovenské Romy, kteří se pak po válce ve velkých skupinách stěhovali na naše území, kde jim nabídla naše země zaměstnání v průmyslové a zemědělské oblasti. Romové tak využili možnosti života v příznivějších podmínkách, než jaké měli na Slovensku. Pro většinu příchozích Romů to znamenalo zlomový okamžik – dostali práci a pravidelný plat. Na Slovensku žili Romové většinou z toho, co dostali za nepravidelnou výpomoc při zemědělských pracích, nebo z toho co vyžebrali od místních obyvatel, ale spíš výjimečně se uživila celá rodina tradičními cikánskými profesemi – kovářstvím, kartáčnictvím, košíkářstvím, nebo hraním s kapelou (Hübschmannová, 1998).

1.2.1. Historické řešení tzv. romské otázky

V historii obecně existují dva možné přístupy majority k Romům. Prvním a historicky starším z nich je bazální popírání lidskosti Romů, kdy je majorita nejen nepřijímá jako sobě rovnocenné bytosti, ale navíc je staví i mimo zákon a nechává je bez ochrany proti bezpráví (Davidová, 2004). Tento přístup převládající v 15. až do poloviny 18. století vyústil v již zmíněnou genocidu Romů za druhé světové války.

Druhým přístupem majority k Romům je snaha asimilovat je do majoritní společnosti prostřednictvím vnucování kulturních modelů. Tuto metodu asimilace se pokoušela uplatnit bez většího úspěchu již Marie Terezie a její syn Josef II v polovině 18. století. Na tuto tradici snah o kulturní asimilaci Romů pak navázala po druhé světové válce i naše země, tehdy Československo. Tyto asimilační strategie, trvající od 50. do konce 90. let, výrazně negativně ovlivnili současný stav a charakter romské populace (Davidová, 2004).

Změna v postoji majority vůči Romům částečně nastala až v roce 1991, kdy byla Romům přiznána etnická svébytnost na úrovni ostatních minorit žijících v České republice (Šotolová, 2001).

1.3. Vzdělávání Romů

Vzdělání je v současné české společnosti pro většinu lidí vysoce ceněnou hodnotou. Vzdělaný člověk získá kromě výhodného společenského postavení také odpovídající prestiž a hmotné zabezpečení. Pro Romy, žijících na území naší republiky, však vztah ke vzdělání nemusí být tak samozřejmý, jako pro majoritní skupinu. Obecně nižší dosažené vzdělání Romů je v České republice faktem, který ve svém důsledku brání uspokojivému dialogu mezi Romy a majoritní společností. Šotolová dokonce chápe „současný neuspokojivý stav romské populace včetně její vzdělanostní úrovně jako odpovědný za nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, dále prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění“(Šotolová, 2001, str. 31). V následujícím textu se pokusíme zmapovat historický vývoj vzdělávání Romů na našem území a také současnou situaci. Také věnujeme prostor významu praktických škol pro romské děti a jejich rodiče.

1.3.1. Vzdělávání Romů v historii

Institucionalizované a hlavně systematické vzdělávání romských dětí v minulosti téměř neexistovalo, nebo jen velmi sporadicky. Nezájem o vzdělávání dětí byl způsoben jak nezájmem[5] majority, tak neproaktivním přístupem minoritní skupiny. Romové své děti vedli hodně prakticky a vzdělání, které by jim nabídla škola, by děti neměly v romské komunitě kde uplatnit. Také Malá (1979) uvádí, že hlavním důvodem školního neprospěchu u romských dětí je rodinná výchova. „Rodiče těchto dětí mají většinou neukončené základní vzdělání a jejich zájem o školní výchovu a vzdělání jejich dětí je většinou minimální“ (Malá, 1979, str. 22).

Další příčiny neintegrovanosti romských dětí spočívají, podle Malé (1979), v nesouladu mezi požadavky školy a subjektivními etno-sociálními specifiky romských žáků. Mezi ně se řadí neexistence tradičních vzorců, jak se s vzdělávací institucí a samotným vzděláním vypořádat. Tyto vzorce jsou v majoritní společnosti běžně předávány mezigeneračně, jako určitý aspekt kultury.[6]

[5] Zjednodušování si práce.
[6] Viz str. 12 pojetí zvládání školní zátěže podle Bittnerové.

V historickém kontextu se pak na základě těchto předpokladů hovoří o romských dětech jako o „výchovně zanedbaných cikánských dětech a zvláště pak o prospěchově opožděných cikánských dětech“ (Malá, 1979, str. 23). V historii tedy převládá presumpce neúspěšnosti romského dítěte ve škole na základě jeho kulturně-antropologické příslušnosti a s touto příslušností souvisejícími specifiky. Za tyto specifika jsou například považovány: kulturní zaostávání romského obyvatelstva za majoritou, nedostatky v bydlení, nedostatečná hygiena, častá negramotnost, neznalost vyučovacího jazyka a velká absence ve školní docházce (Malá, 1979).

1.3.2. Vzdělávání Romů v současnosti

Současný vývoj vzdělávání Romů budeme datovat do období po Sametové revoluci v roce 1989, a to hlavně proto, že ji vzhledem k následujícím událostem můžeme považovat za klíčovou pro Romy. V roce 1991 byla Romům přiznána etnická svébytnost a s tím spojené nové možnosti nejen v oblasti vzdělávání (Šotolová, 2001). Hlavní změnou oproti historickému přístupu ke vzdělávání Romů je v současnosti snaha po odstranění společenské nerovnosti mezi Romy a členy majoritní společnosti. V současné době je tedy na problém nízké vzdělanostní úrovně Romů pohlíženo v úplně novém kontextu, pro který je typická akceptace romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. K tomu, aby byl tento nový přístup rovnosti zaveden ve všech školách a školských zařízeních je ovšem potřeba změnit filozofii českého školského systému a snaha majority eliminovat předsudky vůči Romům. (Šotolová, 2001)

V současnosti si klade české školství za cíl čelit počáteční neúspěšnosti romských dětí již od první třídy na základní škole, které je způsobeno nedostatečnými jazykovými dovednostmi a celkově novou sociální situací. Dalším úkolem je vést romské děti i jejich rodiče k pozitivnímu vztahu ke vzdělání a ke škole. V neposlední řadě se školský systém učí využívat přirozené nadání romských žáků, které by pak romské děti mohly využívat ve specifické podobě v dalším životě (Šotolová, 2001).

1.3.3. Význam praktických škol pro romské děti

V současné době je v podstatě běžnou praxí vřazování romských dětí do praktických[7] škol, které zatím funguje jako jedno z mála možností pomoci romským dětem při překonávání školního neúspěchu v základní škole běžného typu. Je to ovšem za cenu snížených nároků na baterii vědomostí, které dítě ve škole získá a s tím také souvisejícím, omezením možností na pozdější profesní uplatnění (Balabánová, 1999).

Jiný úhel pohledu na význam praktických škol pro Romy nabízí Levínská a Doubek (2010), kteří na základě svého etnografického výzkumu zjistili, že jsou praktické školy pro Romy a jejich děti důležité i z jiných důvodů, než jen jako řešení špatného školního prospěchu. Z jejich výzkumu vyplývá, že sami Romové oceňují pro sebe i pro své děti celou řadu příznivějších podmínek pro zvládání školní docházky, pokud jejich děti navštěvují praktickou školu. Na základní škole se Romové setkávají s nerespektováním a hanbou, ale na praktické škole mohou zažívat pocity úspěchu, přijetí a úctu ze strany majority reprezentované školou.

Podle stejných autorů tak můžeme považovat praktickou školu za sice segregační instituci, ale také za významnou a svým přístupem odlišnou instituci, kde je Romům vycházeno vstříc více, než na normální základní škole a jejich děti jsou tam spokojenější. Romové proto praktické školy kolikrát sami preferují i za cenu toho, že se tak jejich dětem uzavírají možnosti ke kvalitnímu středoškolskému nebo dokonce vysokoškolskému vzdělání (Levínská, Doubek, 2010).

Podle Bittnerové (2010) je česká škola postavena na odříkání si úcty žáka proto, aby byla úcta posléze prožita najednou v podobě dokončení školy. Romská kultura nepomáhá svým členům tomuto tlaku čelit, tak jak je to obvykle běžné u majority. Naopak úcta je za každých okolností součástí sebepojetí romského jedince jako takového a hanba, které jsou bílí i romští žáci běžně vystavováni v rámci vyšší motivace k výkonu, představuje pro Romy tak neúnosný tlak na jejich romskou podstatu, že své děti raději dávají na praktické školy, kde nejsou nároky na žáky tak silné (Bittnerová, 2010).

Každé dítě bez ohledu na příslušnost k národu, rase či náboženskému vyznání má právo na vzdělání, které má být zaměřeno na plný vývoj jeho osobnosti. [8]

[7] Před rokem 2005 se oficiálně používalo označení zvláštní škola.
[8] OSN, Charta lidských práv 10. 2. 1948

2. Identita

Centrálním motivem této práce je náš zájem poznat, jak vzdělaná Romka vnímá svou vlastní identitu a za jakých podmínek se tato identita vyvíjí. Nejprve si obecně popíšeme fenomén identity a jeho kategorie. Poté se budeme zabývat specificky romskou identitou, abychom se lépe zorientovali v problematice a získali tak přehled o různých možných úhlech pohledu na tuto oblast.

2.1. Obecně o identitě

Identita je obecně vnímána jako pojem, který je v sociální psychologii vykládán mnohými způsoby. Pojem identita označuje soubor charakteristik, kterými si člověk, nebo společenství lidí nárokuje uznání a úctu jiných, na kterých zakládá svou hrdost, důstojnost a čest. Podle určitých charakteristik lze koncepce identity rozlišit do dvou kategorií:

A) Slabé koncepce identity považují identitu za měnící se podle situace, času, místa a okolností. Identita je tedy v tomto pojetí závislá na kontextu.

B) Silné koncepce identity kladou důraz na stejnost osoby v čase a stejnost osob tvořících společně určité sociální společenství.

My budeme považovat identitu za relativně stabilní stejnost osob v čase a budeme tedy, v rámci tohoto výzkumu, následovat tradici silných koncepcí identity. Ty obecně vycházejí z původního významu pojmu identita, který je zde chápán jako „základní stejnost v čase a mezi osobami“ (Bačová, 2011, str. 111). Tyto koncepce vycházejí z každodenní zkušenosti a zahrnují předpoklady, které sice jsou dnes považovány společenskými vědami za víceméně problematické, nicméně jsou pro potřeby tohoto výzkumu dostatečně nosné a tuto nosnost bychom u slabých koncepcí identity zřejmě jen těžko hledali. U silných koncepcí identity tedy můžeme popsat tyto základní předpoklady:

- Identita je něco, co mají, měli by mít, nebo hledají všichni lidé.
- Identita je něco, co mají nebo by měli mít všechny skupiny – etnické, národní, rasové.
- Identita je něco, co lidé (skupiny) mohou mít, aniž by si to uvědomovali. Identita tak může být objevená, ale i mylná.

- Kolektivní identita je založena na silné skupinové příslušnosti, homogenitě, ostré hranici mezi „my“ a „ti druzí“ (Bačová, 2011, str. 111).

Identitu jako takovou, mnozí autoři rozlišují dále na osobní a sociální:

Osobní identita, někdy také definována jako sebevnímání či sebedefinice, reprezentuje představy, které o sobě určitý člověk má. U osobní identity jde hlavně o sociálně významné charakteristiky osoby, které ji slouží jako zdroj individuální sebeúcty a respektu. Identita osoby může, ale také nemusí být vyjádřena také prostřednictvím členství v sociální kategorii. Obvykle je však spojována s charakteristikami osoby – fyzickým vzhledem, stylem komunikace, vyznávanými přesvědčeními, cíli, morálními principy. Důležité je, že si tyto charakteristiky osoba u sebe uvědomuje. Tyto charakteristiky vnímá osoba jako takové, které ji odlišují od ostatních lidí, ale zároveň i jako takové, které nechce nebo nemůže změnit. Na některé z těchto charakteristik může být osoba obzvláště hrdá, ale také se mohou najít i takové, za které se může stydět.

Sociální identita, je taková identita, která je určována sociální příslušností a členstvím v určité sociální kategorii lidí. Tato sociální kategorie je definována určitými pravidly členství, na základě kterých jsou osoby do této kategorie zařazeny, či nikoli. Členové určitých skupin se vyznačují typickými vlastnostmi. Tyto specifické charakteristiky členů skupin jsou vnímány také jinými lidmi mimo skupinu. Všeobecně se tedy očekává, že příslušníci určitých skupin budou jednat a chovat se předem očekávaným způsobem (Bačová, 2011).

Je důležité si uvědomit, že navzdory výše uvedenému rozlišení, jsou obě roviny identity vzájemně propojené, neboť směrem od sociálních skupin přichází k osobě uznání (či neuznání), které je poté zahrnuto do sebedefinice jedince. V pojmu identita se tak spojuje jak příslušnost k různým skupinám, tak z toho plynoucí sebehodnocení a sebeúcta jedince (Bačová, 2011). Pro sociální i osobní identitu je podstatná také skutečnost, že obě tyto subkategorie vznikají a rozvíjejí se v rámci procesu socializace.[9]

[9] Viz kapitola 2.3. Socializace

2.2. Romská identita

- Šotolová (2011) rozčlenila[10] české Romy na čtyři kategorie. Tyto kategorie odkazují k míře romské integrace nebo asimilace a zároveň nepřímo poukazují na míru sociální identity Romů. Rozlišuje Romy na:

1) Tradičně žijící – žijící podle tradičního romipen[11].

2) Asimilované orientované – rozhodli se přijmout kulturu majoritní společnosti.

3) Asimilované nezorientované – nepřijali českou kulturu a už neznají romskou.

4) Integrované – ponechali si svou kulturu i hodnoty a současně přijali i některé hodnoty majoritní společnosti.

Z tohoto dělení Romů můžeme usuzovat na rozdílné životní podmínky, které k utváření romské identity přispívají. Těmi se budeme následně podrobněji zabývat ve výzkumné části této práce.

Podle Hübschmannové znamená pro Romy romská identita hlavně vymezení sebe sama, jako člověka odlišného od někoho jiného. Pro Romy je například typické, že i přes svou strukturální heterogenitu, „téměř všichni jednotně přijímají etnonym Rom, obzvláště tehdy, přichází-li v potaz zásadní dichotomie: Rom na rozdíl od gádžo[12]“ (Hübschmannová, 1998, str. 21). Toto negativní vymezení, skrze to, co nejsou, má vliv také na to, jak Romové jednají s námi gádži, a jak jednají mezi svými – tedy mezi Romy. Mezi tradičními romskými pořekadly, můžeme nalézt i jedno, které tuto situaci nejlépe vystihuje: Rom Romeha, gadžo gadžeha, Rom s Romem, gádžo a gádžem.

Podle Říčana (2000) romská identita silně souvisí s jejich osobní identitou. Pokud je Rom sžitý se svým romipen, může mu pomoci vytvořit stabilní platformu pro vývoj jeho osobní identity. Na druhou stranu stud, nebo nelibost k vlastnímu národu, může osobní identitu rozvracet.[13] Nabízí se i možnost opírat svou osobní identitu o jiné, svou povahou nosné vztahy, které chybějící oporu v národní příslušnosti mohou nahradit.

---

[10] Na své přednášce Romistiky.

[11] *Romství* – pojem obsahující kulturní, etický a estetický odkaz na tradiční život Romů, novotvar Mileny Hübschmannové

[12] *Nerom*, sémantická opozice k pojmu Rom, skrze nějž se Romové sjednocují.

[13] Říčan tvrdí následující: „Příslušníci dlouhodobě utlačované a pohrdané menšiny mají sklon převzít negativní obraz, který o nich má většina. Tím vzniká jakýsi skupinový komplex méněcennosti, pohrdání sebou samým, dokonce nenávisti k sobě a k vlastnímu lidu.“ (Říčan, 1998, str. 98)

Dále Říčan (2000) tvrdí, že v současné době také hodně záleží na tom, zda se identita jednotlivých Romů opírá i o jiné hodnoty, například o to, že se cítí být občany této země a cítí se zde doma. To nás a Romy může významně sbližovat. Identita se vyvíjí, stejně tak jako se vyvíjí člověk v průběhu svého života a zároveň s tím, jak se mění a vyvíjí, vyvíjí se i skupina vůči které se vymezuje. Do jisté míry jsme tedy i my Neromové odpovědní za vývoj romské identity (Říčan, 2000).

Hlavní složkou romské identity je vztah k vlastnímu romství. Tento vztah se dá nejsnadněji odhalit v tom, zda se Rom vůbec hlásí k tomu, že je Romem. Důvodů pro zapření svého romského původů může být celá řada – špatná zkušenost s přiznáním se ke svému romství, i to, že Rom již natolik splynul s majoritní společností, že už se sám za Roma vůbec nepovažuje. Podle Říčana (2000) může takové zřeknutí se romské identity vést až k potvrzování své nové neromské identity prostřednictvím hluboké distance od původního národa.

Rom má také často díky nám podobným antropologickým rysům možnost volby, zda chce být považován za Roma, či nikoliv. V tomto kontextu jsou velmi zajímavým a někdy také problematizovaným úkazem sňatky mezi Romy a Neromy. Obecně lze říci, že jsou tyto sňatky přínosné pro interkulturní soužití, avšak ve svém důsledku oslabují romskou identitu. Romskou identitu může naopak významným způsobem posilovat komunikace v romštině, protože v národním jazyce je zakódovaný národní odkaz každé kultury. Dnešní generace Romů ale romštinu už téměř nezná a tak dochází ke kulturnímu oploštění samotných Romů. Neopomenutelnou úlohu při vytváření romské národní i osobní identity tvoří také vědomí společných historických kořenů.

Zmiňme i negativní složky identity spojující a posilující národní identitu většiny současných Romů, často na úkor interkulturního soužití s majoritou- identitu ukřivděných, identitu izolovaných od majoritní společnosti a identitu konfrontace s majoritní skupinou (Říčan, 2000). Tyto oslabující, ale i posilující okolnosti, mají vliv na to, zda se u Roma, či u Romky rozvine vztah k romství. Jak však bylo již řečeno, identita se vyvíjí a mění po celý život a nikdy není pozdě na to, aby si člověk mohl vytvořit pozitivní vztah ke své původní kultuře a přijal ji za svou. Na druhou stranu Rom – to je odjakživa pro většinu Neromů synonymum pro méněcennost, zaostalost, špínu, lenost, lež a krádeže. Jak se však s něčím takovým mohou identifikovat Romové, kteří žijí svůj život v harmonii s českou majoritou a jejími hodnotami.

Otázka národní identity Romů je velmi složitá, ale přesto rozhodující při vytváření osobní identity každého z nich. A právě pak romská elita, která se z velké části již za Romy ani nepovažuje, by mohla podle Říčana (2000) výrazným způsobem ovlivnit a možná také zčásti pozměnit smýšlení Romů o sobě samých směrem k lepšímu a pozvednout jim tak sebevědomí.

Porozumět si neznamená přizpůsobit se jedni druhým, ale pochopit navzájem svou identitu.[14]

3. Socializace

Socializace je obecně definována sociálním konstruktivismem jako „úplné a důsledné zasvěcení jedince do objektivního světa společnosti nebo její části“ (Berger, Luckmann, 1999, str. 129). Podle sociologů Bergera a Luckamanna (1999) je primární socializace první socializací, kterou jedinec prochází v období dětství a skrze niž se stává členem společnosti. Podle vývojové psychologie (Krejčířová, Langmeier, 2008) zahrnuje socializační proces tři vývojové aspekty: vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. Pro jedince je z hlediska jeho vývoje nejdůležitější primární socializace (rodinná), na kterou pak nasedá sekundární socializace (institucionální, školní), která musí být však svou strukturou podobná struktuře primární socializace (Berger, Luckmann, 1999).

3.1. Primární socializace

„Každý jedinec se rodí do objektivní sociální struktury, v jejímž rámci se setkává významnými druhými, kteří mají jeho socializaci na starosti“ (Berger, Luckmann, 1999, str. 130). Tyto významné druhé (rodinu) si člověk sám nevybírá, ale jsou mu jakoby přiděleni. Definice světa těchto významných druhých je pak jedinci předkládána jako objektivní realita. Před zprostředkováním této reality socializovanému jedinci, jsou však rysy světa přefiltrovány skrze dvojí proces výběru- vlastní postavení ve společenské struktuře významného druhého a také skrz jeho osobní individuální vlastnosti.

[14] Václav Havel (1978)

Primární socializace probíhá nejen na kognitivní úrovni, ale také na vysoce emocionální úrovni, která dodává primární socializaci punc významnosti. Berger a Luckmann (1999) se dokonce domnívají, že bez silné emocionální vazby na významné druhé, by nebyl proces sociálního učení možný. Sociální učení v rámci primární socializace probíhá skrze nejrůznější způsoby identifikace s těmito významnými druhými. Bez emocionální identifikace s významnými druhými by nebyla možná ani internalizace jejich sociálních rolí a postojů. Touto identifikací získává dítě schopnost identifikovat samo sebe, přijímat subjektivně soudržnou a věrohodnou identitu. Jedinec tedy vnímá sám sebe tak, jak k němu přistupují významní druzí.

Z hlediska této teorie primární socializace je důležitý fakt, že jedinec nejen že přejímá role a postoje ostatních, ale v průběhu téhož procesu přejímá i jejich svět. Dostat přidělenou identitu znamená pro dítě něco jako dostat přidělené místo v tomto světě. Primární socializací u dítěte dochází k abstrakci od postojů a rolí určitých lidí k rolím a postojům obecným. Abstrakce od postojů a rolí konkrétních významných blízkých se nazývá zobecnělý druhý. Tento zobecnělý druhý umožňuje jedinci identifikovat se obecně s celou společností a být tak její součástí. Formování člověka se odehrává souběžně s internalizací jazyka, který je pro socializaci jako takovou velmi důležitým prostředkem.

Primární socializace končí ve chvíli, kdy je v jedincově vědomí vytvořen obraz zobecnělého druhého. V tomto okamžiku je jedinec platným členem společnosti a subjektivně vlastní nějakou osobnost a nějaký svět. Socializace obecně je však nikdy nekončícím procesem, na který plynule navazuje socializace sekundární.

3.2. Sekundární socializace

Sekundární socializace je podle Bergera a Luckmanna (1999, str. 129) „jakýkoliv následný proces (po primární socializaci), který uvádí již socializovaného jedince do nových oblastí objektivního světa společnosti, ve kterém žije.“ Také jí rozumíme internalizaci institucionálních či na institucích založených „subsvětů“. Sekundární socializace úzce souvisí s osvojováním sociálních rolí spojených přímo či nepřímo s dělbou práce. Vyžaduje také osvojení určité slovní zásoby v souvislosti s určitými rolemi v těchto „subsvětech“. „Subsvěty“ internalizované při sekundární socializaci jsou obvykle dílčími realitami, na rozdíl od základního světa, přijatého při primární

socializaci.

Formální procesy sekundární socializace jsou určeny jednou základní charakteristikou a totiž, že proces sekundární socializace vždy předpokládá, že mu předcházel proces primární socializace. Do procesu sekundární socializace tak vstupuje již utvořená osobnost a již internalizovaný, pevně zakořeněný obraz světa. To předpokládá, že nové obsahy, které mají být internalizovány musejí nějakým způsobem nasedat na již v jedinci přítomnou realitu. S procesem internalizace v průběhu sekundární socializace je spojena i subjektivní identifikace s rolí a jejími příslušnými normami. (Berger, Luckmann, 1999).

Důležité je zmínit, že v procesu sekundární socializace nehraje podle Bergera a Luckmanna (1999) emocionalita tak důležitou roli jako v případě primární socializace a k jejímu úspěšnému průběhu stačí jen určitá míra vzájemné identifikace, která je součástí jakékoliv komunikace mezi lidmi. Z hlediska plynulého přechodu mezi primární a sekundární socializací je však[15] emocionální vazba na učitele zpočátku velmi důležitá a pro vytvoření si vztahu ke škole velmi podstatná. Tento vztah se pak postupně a plynule mění z emocionálního na formální (Sollárová, 2008).

V sekundární socializaci tak již nevystupují významní druzí, ale povětšinou institucionální funkcionáři s formálním pověřením předávat jedincům určité vědění. Při sekundární socializaci se role vyznačují anonymitou a jsou proto oddělitelné od svých vykonavatelů (např. učitelů, kteří jsou zaměnitelní). Tato anonymita a formálnost v sekundární socializaci osvojených rolí, určuje jejich relativní identifikační fragilnost ve srovnání s rolemi, které si jedinec osvojil v rámci primární socializace. Proto je nutná provázanost rolí, kdy primární socializace tvoří domovskou základnu a sekundární její nadstavbu (Berger, Luckmann, 1999).

Společnost je výtvorem člověka. Společnost je objektivní realitou. Člověk je výtvorem společnosti.[16]

[15] Hlavně pro menší děti.
[16] Berger, Luckmann, 1999.

4. Životní příběh

Podle Chrze (2002) „je příběh syntézou, která z řady událostí vytváří jednotný a smysluplný celek. Vyprávění příběhu tak dává událostem lidského života souvislost a směřování. Životní příběh konstruuje a přenáší individuální a kulturní významy. Také osobní identitu je možné chápat jako výsledek určité syntézy, jako dosahování jednoty v různosti, ať již se jedná o jednotu osoby napříč růzností rolí, či o kontinuitu prožívání v čase napříč diskontinuitou jednotlivých okamžiků či období.“

Podle Ricoeura (1988) je „ vyprávění příběhu prostředkem, který jedinci umožňuje, aby v plynutí času a v průběhu změn chápal a pociťoval sám sebe jako téhož.“ (Ricoeur, 1988, cit. Chrz 2002, str. 4) Podle McAdamse (1989) je identita životním příběhem, je „internalizovanou narativní integrací minulosti, přítomnosti a anticipované budoucnosti poskytující člověku pocit jednoty a účelnosti“. (McAdams, 1989, cit. Chrz 2002, str. 4)

Podstatou příběhů je možnost předpovídat a předjímat, ale také nepředpověditelnost a narušování očekávání. [17]

[17] Chrz, 2007.

5. Autentické bytí

Pojem *autenticita* neboli *kongruence*, je většinou používán Rogersem a jeho stoupenci v kontextu s prací terapeuta, ve své podstatě se však jedná i o určující znak osobnosti, která plně rozvíjí a využívá veškerý svůj potenciál. S kongruencí přímo souvisí i kvalita psychické zralosti, neboť lidé psychicky zralí jsou mnohem otevřenější svému vnitřnímu prožívání, mají menší obrany a méně nedostupných zákoutí. „Tím pádem jsou také daleko víc přístupnější jinakosti druhých, protože pro ně není ohrožující“ (Šiffelová, 2010, str. 57).

Víc než cokoliv jiného je však autenticita určitý způsob bytí. Člověk může být kongruentní i sám pro sebe a k sobě (Šiffelová, 2010, str. 56). Autentický člověk nic nepředstírá, sobě ani druhému nic nenalhává, do žádné role se nestylizuje, avšak je trpělivý, taktní, tolerantní, což je samozřejmé, pokud sebe i druhého bezvýhradně akceptuje takového jaký je. (…) Pokud by byl lidský jedinec pouhým nositelem rolí, ztratil by svobodu a odpovědnost, tedy něco, co k němu bytostně patří.“ (Rezková, Vymětal, 2001, str.100) Manželé Tauschovi také nazývají autenticitu „ryzostí a bytím bez přetvářky“ (Tausch, Tausch, 1990, cit. Rezková, Vymětal 2001, str. 101).

O autentickém způsobu života potom můžeme přemýšlet, jako o určitém sebepřesahu v prožívání bytí, jako jedinečného a závislého pouze na konkrétním aktérovi, který se vědomě rozhodl prožít svůj život ve shodě s tím, čemu skutečně niterně věří a co proklamuje navenek. Berme v potaz i přesah rolí, které určitý člověk v určité společnosti naplňuje a které pro něj sice jsou podstatné, ale nejsou bytostně závazné a určující pro jeho celý život.

Autentické bytí také znamená využít svůj potenciál v celé jeho šíři, pokud je nám to umožněno, je to tendence k naplnění, k vlastní aktualizaci, který mimo zachování samotného života slouží také k jeho sebezdokonalování. Tato forma bytí je vlastní, svým způsobem, všem formám života na této planetě a zároveň je i jedním z klíčových a určujících prvků života samotného v obecné rovině (Rogers, 1998).

Empatické naslouchání znamená dočasně žít životem druhého.[18]

[18] C. R. Rogers (1999)

II. Výzkumná část

6. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Jak již bylo naznačeno v teoretické části této práce, stěžejní výzkumnou otázkou tohoto kvalitativního výzkumu bude pochopit, jakou má identitu vysokoškolsky vzdělaná žena romského etnika a jak tato identita vznikala**.** Cílem výzkumu bude tematicky analyzovat získaný materiál v podobě zaznamenaných autobiografických rozhovorů s touto ženou a najít odpovědi na položené otázky. Identitu jako takovou, pak budeme hledat v autobiografickém příběhu této vzdělané romské ženy. Z výzkumu dále vyplynuly otázky, které by mohly významně kontextuálně dokreslit otázku hlavní. Budeme se ptát, za jakých podmínek tato identita v průběhu života vznikala a jaké názory má tato žena na Romy a jaké na členy majoritní společnosti?

Protože jsem na začátku své práce na tomto projektu jen přibližně tušila, co by mohlo být stěžejním tématem této práce a jejím cílem, soustředila jsem se při rozhovorech na témata, která by mohla natolik zajímavá, abych se jimi mohla dále zabývat. Využila jsem tedy výsady kvalitativního výzkumu, nejčastěji definovaného jako výzkum s emergencí a nechala se překvapit tím, jaká zajímavá témata rozhovory přinesou. Po prvních dvou rozhovorech již byla hlavní výzkumná otázka stanovena a během několika dalších rozhovorů se postupně vynořovaly i vedlejší výzkumné otázky.

7. Paradigma výzkumu

Za celkový a zaštiťující přístup ke zkoumané problematice, který dále významným způsobem ovlivnil techniku získávání údajů a pak i jejich následnou analýzu, byl určen *hermeneuticko-narativní* přístup, který vychází z předpokladu, že při pokusu uchopit zkušenost druhého člověka jsme odkázání na promluvy, texty a interakce, které pak dále interpretujeme. Příběh je tedy chápán, jako určitá interpretace života (Chrz, 2007). Zvolila jsem kombinaci zakotvené teorie a narativní interpretace hlavně proto, že v rámci těchto přístupu můžeme zahrnout do interpretace kontextuální souvislosti s odkazem na minulost, kulturu a společenskou platformu dotazované ženy a navíc získat díky vygenerovaným kategoriím určitý odstup od reality.

8. Průběh výzkumu

Výzkum samotný pro mne začal oslovením informátorky, říkejme jí paní Jarka, v květnu roku 2010. Kontakt na paní Jarku jsem získala prostřednictvím své sestry, která s ní pracovala v dětském domově, kde jsou převážně romské děti. První kontakt tak proběhl skrze mou sestru, která se paní Jarky zeptala, zda by byla ochotná zapojit se do projektu. Po jejím souhlasu, jsme si prostřednictvím emailu vyměnily několik zpráv a naplánovaly průběh budoucích setkání. Toto plánování bylo skutečně náročné, neboť paní Jarka žije ve městě vzdáleném od Prahy. Využili jsme toho, že se aktivně zapojuje do mezinárodních i vnitrostátních projektů a do Prahy jezdí při příležitostech konferencí, srazů a podobně.

Setkání probíhala v příjemné a přátelské atmosféře, až jsem občas sama pozapomněla na svou úlohu výzkumníka. Při posledním setkání se mi však příliš nevyvedlo vedení rozhovoru, neboť jsem měla pocit, že je paní Jarka poněkud napjatá, nervózní.[19] Co jsem řekla, nebo co jsem udělala, že se dostala paní Jarka do takového stavu, se mi bohužel nepodařilo zjistit. Možný důvod může být také v implicitním negativním náboji právě probíraného tématu. Společná setkání jsme zakončili v přátelském duchu a s paní Jarkou si i nadále vyměňujeme emaily. Paní Jarce jsem slíbila, že ji konečnou verzi výzkumu pošlu a do oddílu diskuze poté zahrnu její vlastní názor na tento výzkum a jeho výsledky.

[19] V samotném výzkumu jsou s touto situací spojené hlavně doplňující otázky.

9. Metody sběru a zpracování dat

9.1. Sběr dat

Data pro výzkum byla získána formou semistrukturovaného rozhovoru s jedinou informátorkou tohoto výzkumu. Dohromady všech pět rozhovorů bylo se souhlasem informátorky zaznamenáváno na můj mobilní telefon, rozšířený pro potřeby výzkumu o micro SD paměťovou kartu. Po skončení rozhovoru jsem ještě tentýž den doslovně přepsala rozhovory do písemné podoby, porovnala s originálem a podle potřeby upravila. Narativní otázka, kterou semistrukturovaný rozhovor začínal, zněla: *„Můžete mi, prosím, říct něco o sobě a svém životě?* V průběhu rozhovorů jsem se snažila do vyprávění informátorky zasahovat co nejméně, abych ji tak poskytla prostor pro sdělení relevantních informací a to v takové strukturální podobě, která by byla informátorce samotné nejpřirozenější. Pokud nastala delší pomlka, položila jsem informátorce další otázky.[20]

9.2. Zpracování dat

Pro tuto práci byl záměrně zvolen kvalitativní výzkum, neboť nám tak bude umožněno pomocí kvalitativních postupů a metod nejlépe rozkrýt reprezentace toho, jak romská žena chápe, prožívá a vytváří svou vlastní sociální realitu. Konkrétně použijeme kvalitativní analýzu. Analýza bude provedena metodou zakotvené teorie ve výzkumu podle Strausse a Corbinové (1999). Tato metoda nám umožní získat odstup od reality pomocí vytvoření objektivních kategorií a nalezení vztahů a souvislostí mezi nimi. Na základě typu výzkumného materiálu, který je založen převážně na autobiografickém rozhovoru s jednou ženou, považujme za žádoucí kombinovat výše uvedenou metodu zakotvené teorie s metodou narativního výzkumu. Narativní přístup k autobiografickému rozhovoru předpokládá chápání narativní konstrukce jako princip strukturace zkušenosti. Prostřednictvím této narativní organizace dostává život řád, tvar, souvislost, směřování a smysl. Z hlediska tohoto výzkumu nám jde o využití metody narace, jako možnosti vidět[21] člověka jako bytost myslící, prožívající a jednající z hlediska příběhů, které vypráví (Chrz, 2007).

---

[20] Příklad dalších otázek: *Mohla byste mi prosím říci, v jakých poměrech jste vyrůstala? Mohla byste mi prosím povědět více o sobě a své rodině? Můžete mi prosím povědět o svých zkušenostech se školou?Můžete mi prosím povědět více o svém studiu na střední škole?*

[21] Skrze narativní rekonstrukce.

10. Analýza životního příběhu

Nyní se dostáváme k samotnému jádru této práce – k samotné analýze výzkumných rozhovorů. Ačkoliv byly rozhovory vedeny jako semistrukturované a informátorce jsem tak nabídla relativně velkou volnost pro sdělování relevantních informací[22], stále jsem se snažila rozhovory směrovat do oblastí, které by mohli vyjasnit problematiku kolem její osobní a sociální identity. Kategorie, které tímto postupem vznikly, vznikly z materiálu různě pojmově hutného a informátorkou komentovaného do jiné hloubky. Musíme také předpokládat, že největší pojmovou hutnost měly v rozhovoru ty informace, které o sobě řekla informátorka sama a spontánně. Nicméně jsem jednotlivé části rozhovorů od sebe nijak nerozlišovala a analyzovala jsem je jako jeden koherentní celek.[23]

10.1. Kostra příběhu

Hlavní pozornost tohoto výzkumu je věnována snaze pochopit, jak vznikla identita vzdělané Romky. Jaké vztahy a zkušenosti ji v průběhu života formovaly a jak se to celé stalo, že je na konci příběhu vzdělanou Romkou, i když na jeho začátku byla jen jedna z mnoha Romů – někým, kdo podle majority nemá moc velké šance na to být úspěšný ve školském systému. Také se budeme snažit pochopit, co všechno musela překonat a jak se vyrovnávala s tím, že je Romka. Co to pro ni znamená být vzdělaná *jako bílí* a přitom patřit k Romům. My chceme také v tomto příběhu poznat, jaké oběti musela přinést, aby se mohla stát vzdělanou ženou ve světě, který je ovládán majoritou.

Primární socializace informátorky probíhala převážně v úzkém rodinném kruhu na základě identifikace s jejími členy a za podmínek přísné výchovy. Významným druhým byl zde především otec, který byl pro informátorku největším vzorem. Svou roli v životě informátorky sehrála také její matka a čtyři sourozenci. Babička a teta informátorky tvořily pro informátorku určité vzory ženství, které byly vhodné k následování. Primární socializace výrazným způsobem ovlivnila informátorčin budoucí život - formovala její identitu, postoj k vlastnímu romství. Měla také rozhodující vliv na její současné vnímání světa.

[22] Pro informátorku relevantních informací, tedy prostor pro to, aby si mohla „říci to své“.
[23] Neboť očekávám stejnou pravdivost dat i za předpokladu, že se na konkrétní oblast doptám sama.

V rámci následující sekundární socializace informátorka získala zkušenosti s institucionálním vzděláním, které dále formovalo její sociální i osobní identitu, jejíž jádro bylo však již utvořeno v prostředí rodiny. Informátorka prošla základním, středoškolským a vysokoškolským vzděláním. Základní škola byla pro informátorku první velká konfrontace s tím, že je jiná než ostatní. Začala zde také poprvé bojovat o svou pozici ve společnosti a o to, aby ji ostatní brali jako jednu z nich. Při studiu na střední škole byla informátorka výkonově zaměřená s cílem vydobýt si svou pozici mezi spolužáky a také získat respekt učitelů, kteří měli vůči Romům předsudky. Studium na vysoké škole již nebylo pro informátorku hodnota cílová, ale instrumentální.

V další části se budeme zabývat etnicitou informátorky a tím jak vznikala v rodinném prostředí, které ji v tomto směru nejvíce ovlivnilo. Konkrétně se budeme zajímat o hodnoty, normy a o postoje k romství, které zastávali její rodiče a o to, jak je následně informátorka zahrnula do svého vlastního sebepojetí. Vycházela přitom ze vztahů, které měla její rodina se svým romským i majoritním okolím. V této části si také povíme, jak se informátorka vyrovnávala a vyrovnává s tím, že je jiná než členové majority a zároveň i jiná, než většina ostatních Romů a jaký má k oběma skupinám vztah.

V poslední části analýzy se budeme věnovat současné povaze identity informátorky a tomu, jak sama sebe vnímá a hodnotí ve vztahu k předcházejícím kategoriím. Budeme se také zabývat tím, jak je pro ni samotnou důležité být vzdělanou Romkou zastávající důležitou pozici ve světě majority a co proto musí dělat, aby to tak zůstalo. Budeme se také snažit pochopit, jak informátorka vnímá svou sociální roli matky a vychovatelky v dětském domově a jak s těmito rolemi souvisí její životní cíl.

Celkově vznikly tři důležité kategorie ve vztahu k hlavnímu jevu tohoto výzkumu, kterým je identita vzdělané Romky. Identitu samotnou chápejme jako nadřazenou kategorii, ke které se svou povahou vztahují všechny tři předchozí kategorie a z toho důvodu ji pro lepší porozumění a provázanost příběhu uvedeme až na posledním místě. My se budeme snažit analýzou zachytit důležité podmínky - vlivy, vztahy a zkušenosti, které tuto identitu zformovaly.

10.2. Medailonek

Informátorkou tohoto výzkumu je romská žena narozená v roce 1979. Narodila se jako čtvrté z pěti dětí, a pochází z celé rodiny. Dohromady měla čtyři sourozence – dva bratry a dvě sestry. Oba její rodiče jsou Romové a původem pochází ze Slovenska, jsou tedy příslušníky subetnické skupiny slovenských Romů. Rodiče informátorky se přestěhovali do České republiky za lepšími životními podmínkami. V současné době je informátorka rozvedená a z manželství s Čechem má osmiletého syna, který je v její péči. Tato žena prošla základním vzděláním a středoškolským vzděláním gymnaziálního typu a zakončila jej maturitní zkouškou. Poté zahájila profesní kariéru v pozici sociální pracovnice, postupem času se dostala k práci v dětském domově, kde nyní aspiruje na pozici ředitelky tohoto zařízení. Teprve později, po absolvování dálkového vysokoškolského studia, dosáhla v roce 2005 magisterského titulu.

10.3. Rodinná výchova

10.3.1. Prostředí rodinné výchovy

Informátorka vyrůstala v menším, třípokojovém bytě spolu se svými čtyřmi sourozenci, matkou a otcem. Nedostatek finančních prostředků je důsledkem toho, že do zaměstnání chodil pouze otec, matka byla doma a starala se o domácnost a o děti. Později, když byly děti větší, vypomáhala na snížený úvazek v dámském krejčovství. Otec pracoval jako vlak vedoucí a většinou byl celý den v práci. Informátorka o svém dětství hovoří jako o *moc pěkném a veselém*, tedy jako o takovém, kde vesměs převažovala příjemná, dobře laděná atmosféra a dobré rodinné vztahy.

… *měla jsem moc pěkné dětství.* [str. 3 ř. 24]

Jako dalo se to (že nás bydlelo v bytě tak moc), nestěžuju si, zase jsme měli doma pořád veselo.[str. 4 ř. 8]

10.3.2. Významní druzí

Identita informátorky byla ovlivněna především členy rodiny a vztahy, které s nimi informátorka sdílela. Tito významní druzí zapůsobili na informátorku velmi silně a ovlivnily tak její další fungování ve vztazích a obecně i její další život. Nejprve si popíšeme výchovné působení na informátorku ze strany rodičů. Poté se budeme věnovat jednotlivě otci a matce informátorky, abychom si mohli přiblížit individuální vliv, který na ni oba měli. V rámci rodiny na informátorku měli vliv také její čtyři sourozenci. Zahrnout mezi významné druhé bychom měli také členy širší rodiny - babičku a tetu, u kterých informátorka trávila v dětství prázdniny.

A. Výchovný vliv rodičů

Mezi otcem a matkou byl podle informátorky specifický vztah, založený na jedné straně na pokoře a poslušnosti matky a na druhé straně na praktické omnipotenci otce, který měl rozhodující vliv na životy všech členů rodiny žijících v jedné domácnosti. Matka stála vždy za otcem, i když se informátorka domnívá, že to bylo někdy jen proto, že měla z otce strach.

> *…je fakt, že jsme se ho báli, byl přísný (otec) a my jsme ho poslouchali na slovo.* [str. 2 ř. 8]

Mezi rodiči informátorky bylo ale i významné emocionální pouto. Otec matku informátorky miloval do té míry, že když zemřela, zemřel několik měsíců na to i on sám, podle informátorky „*bez ní nedokázal žít a utrápil se*“. [str. 12 ř. 2]

Výchovný styl rodičů byl jednotný, neboť oběma rodičům šlo společně, o to, *aby se jejich děti měli jednou lépe než oni* [str. 1 ř. 18]. Z toho se dá usuzovat, že svůj dosavadní život sami rodiče nepovažovali za „dostatečně dobrý“ na to, aby si dokázali představit, že tak jednou budou žít i jejich děti. Rodiče proto dělali vše, co považovali za nutné, aby svým dětem výchovou vytvořili příznivé podmínky pro lepší život. V tomto případě znamenalo žít lepší život, žít ho *jako bílí* i když přesně není informátorkou vymezeno, jak podle jejich rodičů *žijí bílí*. Podstatu bychom spíš mohli hledat v přání nežít svůj život „jako Romové“, ale žít ho jako *normální česká rodina* a

to je blíže specifikováno rodiči informátorky například jako snaha nemluvit s dětmi romsky, ale pouze česky a také žít mezi *bílými*.[24]

Jsem jim (svým rodičům) velmi vděčná, za to, že mě láskyplně vedli k lepšímu životu. [str. 14 ř. 23]

Informátorka považuje rozhodnutí svých rodičů, žít *jako bílí* a vychovávat své děti *jako bílé* za přínosné a pozitivní, a je jim za to vděčná. Takže ve své podstatě vnímá toto jejich rozhodnutí, jako to „správné“ co jí a jejím sourozencům v pozdějším životě zajistilo dobré vzdělání a následně i dobrou práci. Tedy splnilo svůj účel a přání jejích rodičů, *aby se jejich děti jednou měly lépe než oni*.

Rodiče informátorky kladli důraz na to, aby ze svých dětí vychovali slušné a zásadové lidi se vztahem k hodnotám, které byly pro ně samotné velmi důležité.

Doma mě vychovali k čestnosti a jakoukoliv nepravost jsem nestrpěla a nestrpím dodnes. Myslím si, že rodiče mě vychovali k hodnotám, kterým sami věřili (…).

[str. 9. ř. 12]

Mezi tyto hodnoty bychom měli zařadit i hodnotu vzdělání, kterou rodiče informátorky považovali, hned po tom, žít „jako normální česká rodina“, za klíčovou. Nešlo jim přitom o to, aby všechny jejich děti měly vysokou školu, nebo maturitu, ale hlavně chtěli, aby se později uplatnily v životě. Oba rodiče získali vzdělání středoškolského typu s konkrétním studijním zaměřením – matka je vyučená švadlena, otec vystudoval průmyslovou školu.

Mamka s taťkou chtěli, abych šla do učení, ale já jsem měla dobré známky a chtěla jsem na střední školu (gymnázium). Byli z toho nešťastní, ale řekli mi, že to mám tedy zkusit, že se prostě uvidí, no. [str. 8 ř. 2]

Cílovou hodnotou tedy pro rodiče nebyla prestiž vzdělání, ale zaměřenost vzdělání. Jistou úlohu ovšem sehrál také fakt, že rodina neměla dost peněz na to, aby mohla vydržovat všechny své děti nějak významně dlouho při studiu na škole. Přitom vzdělání gymnaziálního typu předem předpokládá navazující studium na vysoké škole a to by mohlo představovat nepřiměřenou finanční zátěž pro celou rodinu. Proto bylo z hlediska rodinné, výchovné filozofie žádoucí, aby děti sice byly motivovány ke studiu na střední škole, ale již s nějakým profesním zaměřením, které by po ukončení

[24] Etnickou otázkou se budeme podrobněji zabývat v kategorii etnicita. Zde zmiňuji pouze tu část, kterou považuji za nezbytnou k popsání výchovné situace v rodině informátorky.

studia rovnou zajistilo kvalifikovanou práci.[25]

Rodiče také stanovovali informátorce a jejím sourozencům určitá, přesně daná pravidla, které musela informátorka dodržovat i když už byla relativně „velká“, skoro dospělá, mladá žena. Vzdělání informátorky, jako instrumentální hodnota k *dosažení lepšího života*, nemohlo být z pohledu rodičů ohroženo vztahy s chlapci a ani žádnými jinými vlivy.

Táta by mě zabil (kdybych měla kluka)! Dost mě hlídali (rodiče*), prý až dostuduju, můžu si dělat, co chci, ale do té doby jsem musela být doma do večeře, a až v posledním ročníku (na gymnáziu) jsem mohla být venku do devíti večer. Dneska to je k smíchu, ale tehdy to tak fakt bylo.* [str. 9 ř. 2]

Toto „hlídání“ jako forma výchovy rodičů, je popisována informátorkou jako něco, „co je dneska k smíchu“, tedy jako určité chování, které by v dnešní době již nemělo žádnou logiku. „Hlídat“ dospívající je podle informátorky „dnes už směšné“, ale tehdy, když byla ona dospívající, to logiku mělo, byl to fakt a bylo třeba se mu přizpůsobit. Informátorka musela poslouchat, dokud studovala a jakmile dostudovala, mohla si začít *dělat, co chtěla*. Závazek rodičů zajistit svým dětem „lepší život“, úspěšným dokončením středoškolského studia skončil. Od té doby už to bylo na informátorce, jak ten „dar vzdělání“ sama dál využije a jak bude nakládat se svým životem.

… *myslím, že na nás byli oba rodičové dost pyšní.* [str. 3 ř. 9]

I. Otec

Byl moc chytrý (otec) a mluvil moudře, na nás děti dělal velký dojem a my všichni jsme chtěli být jednou jako on. [str. 3 ř. 17]

Otec byl pro informátorku bezesporu nejdůležitější osobou v jejím životě. Identifikovala se s ním, chtěla jednou *být jednou jako on*, stejně jako všichni její sourozenci. Otec ztělesňoval v rodině informátorky určité hodnoty a zásady, které byly informátorkou přijaty za obecné pravdy „o světě a o životě“.

Mezi nejdůležitější otcovy vlastnosti, se kterými se v průběhu vyprávění ještě několikrát setkáme, považujme *přísnost, ale spravedlivost.* Za *přísností, ale spravedlivostí*, můžeme „vycítit“ určitou předvídatelnost a řád v otcově chování, v

[25] Více o vzdělání v samostatné kapitole ŠKOLA.

jeho požadavcích a zákazech. To dodávalo rodině jisté a pevně dané mantinely, ve kterých bylo nutné se „umět pohybovat“, aby člověk s otcem vycházel v dobrém.

Taky neexistovalo, abychom mluvili sprostě. [str. 3 ř. 13]

Porušení otcových pravidel bylo něco nemyslitelného, něco, co se přibližovalo útoku proti otci samotnému. Pravidlo vydal otec a pravidlo znali všichni v rodině a ten, kdo ho porušil, ohrozil řád, který byl nastolen otcem. Při trestání takových přestupků byl otec nekompromisní, neboť nešlo jenom o přestupek jako takový, ale o jeho autoritu a hlavně o řád v rodině, který by nepotrestáním provinilce mohl být ohrožen.

Jednou nejmladšímu bráchovi vyletělo z pusy ***ty vole*** *a táta hned začal kázat. (…) Vím, že se ho (bratra) zeptal, jestli si myslí, že chodí denně do práce a dře, aby pak krmil jeho nevymáchanou pusu.* [str. 3 ř. 14]

Nás táta nikdy nebil, ale je fakt, že jsme se ho báli, byl přísný a my jsme si nedovolovali a poslouchali ho na slovo. [str. 2 ř. 7]

Otcova doména a nejsilnější zbraň při udržování pořádku v rodině byla „domluva“. Děti a manželku trestal za provinění proti řádu především domluvou. Podle informátorky se uměl velmi dobře vyjadřovat a tak působit na lidi a *dělat dojem*.

Na nikoho se nepovyšoval a mluvil srozumitelně, tak abychom ho všichni pochopili. [str. 3 ř. 19]

Otec byl v očích informátorky hrdina, protože se obětoval své rodině. Byl téměř nepřetržitě v práci a *bral i směny navíc*, aby zaopatřil svých pět dětí. Byl to *hrdý muž* a také nechtěl, aby šla jeho žena také do práce, protože chtěl svoji rodinu *uživit sám*. Nakonec však dovolil své ženě pracovat na poloviční úvazek v době, kdy začala informátorka chodit na střední školu.

On (otec) byl hrozně hrdý chlap a styděl by se, kdyby šla mamka do práce. [str. 2 ř. 7]

Naše rodina byla pořád ještě dost chudá, a tak taťka mamce dovolil, aby na půl úvazku pomáhala v jednom dámském krejčovství. [str. 8 ř. 26]

Doma se otec kvůli své práci téměř nezdržoval a byl proto dětem i manželce vzácný. Informátorka dokonce vzpomíná, že si nebral dovolenou ani v létě. On pracoval a děti mohli studovat a věnovat se svým zájmům a prodloužit si tak dětství až do konce střední školy a jeho žena se mohla starat o domácnost. Členové rodiny si otce proto velmi vážili a ctili ho za to, co pro ně dělá na úkor svého vlastního života.

Tátu jsme ctili a nedělali mu ostudu (…). [str. 3 ř. 8]

Otec se zastával všech členů své rodiny a byl jim oporou. Informátorka si vzpomněla na historku, kdy se jí otec zastal před učitelem, který ji ponížil ve třídě před spolužáky, když chodila do páté třídy[26].

Nakonec taťka řekl učiteli, že by se měl omluvit hlavně mě, že mě zesměšnil před celou třídou a já se tím teď trápím. To taky udělal, ale myslím, že jenom ze strachu (z mého otce), (…). [str. 7 ř. 30]

Otec také motivoval svou dceru ke studiu a vedl ji k dobrému vztahu ke vzdělání. Informátorka si vzpomíná, že ji věřil a podporoval ji již před vstupem do první třídy a následně ji i povzbuzoval, když měla nastoupit na střední školu.

(při zápisu do první třídy) …učitelky jenom koukaly, co všechno už umím. Pamatuju si tatínka, jak se mnou pyšnil a když jsme šli pak domů, koupil mi veliký zmrzlinový pohár. [str. 6 ř. 29]

Hrozně dlouho jsme to doma oslavovali.(…) Za ty přijímačky (na gymnázium) jsem od táty dokonce dostala kolo.(…)Byl to krásný pocit [str. 8 ř. 10]

II. Matka

Matka sehrála v životě informátorky podstatně odlišnou roli, než její otec. Nejlépe bychom mohli matku informátorky popsat jako pokornou, pečující a milující, obětavou, nenáročnou a starostlivou.

O své matce informátorka hovoří hlavně v kontextu společně s otcem, stylem „*maminka a tatínek říkali, udělali, zlobili se …*“. Jako by byla matka převážně součástí „mateřsko-otcovského orbitu“ a sama za sebe pro informátorku téměř neexistovala.

Maminka s tatínkem se na mě za to hrozně zlobili (…). [str. 13 ř. 11]

…taťka s mamkou pořád brečeli a objímali mě (když jsem se dostala na gymnázium). [str. 8 ř. 10]

Mamka s taťkou chtěli, abych šla do učení… [str. 8 ř. 2]

O matce, jako samostatné lidské bytosti, hovořila informátorka v podstatě jen ve dvou případech. V prvním případě, když dávala do souvislosti určité biografické údaje o životě s otcem a o životě matky předtím, než poznala otce. Ve druhém případě o

[26] Historka je uvedena v kapitole ŠKOLA.

matce informátorka hovořila jako o té, „která se provinila svou vůlí proti řádu (vůli) otce“.

…hrozně se pohádali (rodiče), když mamka řekla, že by chtěla jít do práce, abychom měli víc peněz. (…) tehdy ji zfackoval (otec). [str. 2 ř. 2]

Maminka si chodila povídat s ženskými na lavičku před barákem (…). Náš tatínek to neměl rád. Nesnášel, když mamka klevetila před barákem s drbnama. Jednou ji tam (otec) viděl na lavičce klevetit, rozzuřil se a začal na ni něco řvát. Mamka se rozbrečela a beze slova běžela domů. [str. 2 ř. 26, 29 a 34]

Matka informátorky byla žena, která žila „ve stínu“ svého muže a kdykoliv se z něj snažila byť jen náznakem vymanit a projevit svou vlastní vůli, otec ji potrestal.

Samostatnou úroveň vztahu s matkou tvoří historka, kdy informátorku vzala matka na nákup do secondhandu. [27] Informátorka hovoří o vzteku, který v souvislosti s touto situací prožívala. Zlobila se, že je z chudé rodiny a nemají peníze na nové oblečení. Matka vyprávěla dceři, aby ji uklidnila, „zapovězenou historii jejich rodu“ o tom, „jak se žilo na Slovensku“.

Zde by se dalo hovořit o určitém druhu spiklenectví matky s dcerou. Pověděla dceři o bídě a nouzi, ve které žili společně s otcem, než se přestěhovali tam, kde žijí dnes. To udělalo na informátorku veliký vliv, protože obvykle se o „těchto minulých věcech“ v rodině vůbec nemluvilo a matka v té chvíli mlčení prolomila.

B. Vliv sourozenců

V životním příběhu informátorky je také podstatná zkušenost, že měla čtyři sourozence, z toho dvě starší sestry a staršího a mladšího bratra. V podmínkách „normální české rodiny“ to byl podle informátorky dost vysoký počet dětí na *tehdejší poměry*. Porovnává svou rodinu s rodinami svých kamarádek a tam bylo běžné, že jsou v rodině dvě nebo tři děti.

Čtyři sourozenci, z toho tři starší, byli pro informátorku oporou a jistě i motivačními činiteli při studiu. Starší sourozenci ji takříkajíc „nasadili laťku“ a „vyšlapali cestičku“ školním vzděláním. Jistá sourozenecká soupeřivost, nebo spíš touha nebýt „černá ovce“ rodiny sehrála roli při školním výkonu a pozdější při volbě střední školy, která musela dosahovat určité, sourozenci předem dané úrovně – tedy v rozmezí učiliště-střední škola se zaměřením.

[27] Viz příloha str. 2

Brácha byl vyučený, ségra Zdeňka měla dokonce maturitu a je zdravotní sestřička, to samé studovala tehdy i Terka, ale gympl, to bylo u nás něco úplně nového. [str. 8 ř. 7]

V případě informátorky byla tato „nasazená laťka“ ještě překonána, protože studium na gymnáziu je něco „úplně nového“, můžeme chápat lepšího až „exkluzivního“.

Z pohledu příběhu je zajímavý vztah k bratrům. Nejstarší bratr byl informátorce *druhým tátou*. Nahrazoval otce, když nebyl přítomen a staral se o své mladší sourozence a *o nejmladší obzvlášť*. Na druhou stranu o nejmladšího bratra se starala převážně informátorka, když spolu trávili sami dva prázdniny u babičky a tety. Zažila tedy už jako malá pocit sounáležitosti, pocit pečovat o „mladší a slabší“ a pocit, jaké to je, když „starší a silnější“ pečuje o ni.

Můj nejstarší brácha mi byl druhým tátou, moc pěkně se o nás všechny staral, ale o nás nemladší obzvlášť. [str. 3 ř. 9]

On (mladší bratr) byl ještě malej špunt, mohlo mu být tak nejvíc pět let. Já měla osm a měla jsem ho na starost. [str. 4 ř. 17]

C. Vliv širší rodiny

Vliv širší rodiny je redukován na dvě významné osoby – babičku[28] a tetu[29] informátorky. Ačkoliv měl otec informátorky velkou rodinu, stýkal se pouze se svou matkou a se svou sestrou a to samé umožnil i svým dětem. [30] Informátorka jezdila k babičce a k tetě na prázdniny spolu s nejmladším bratrem. Více než systematickou výchovou na informátorku působily babička s tetou svou osobností, povahou a na to budeme brát zřetel při následujícím popisu. Obě ženy v našem příběhu figurují jako určité vzory „hodné následování“.

[28] Matka otce.
[29] Sestra otce.
[30] Více o rodině otce informátorky v části ETNICITA.

III. Babička

Babička bydlela ve vesnici na Slovensku a tam vykonávala profesi „něco jako bylinkářky“ a lidé ve vesnici si jí vážili a brali ji mezi sebe.

Byl to dobrý člověk. Nebyla to žádná stará cikánka s šátkem na hlavě, byla chytrá, vyznala se dobře v lidech i v nemocech, dokázala bylinkami léčit lidi. Byla to velká dáma a chovala se tak, lidi si jí vážili. [str. 6 ř. 1]

Babička byla sice Romka, ale byla to v očích informátorky „lepší Romka“ v porovnání s prototypem „běžné Romky“, jako nechytré, *staré cikánky s šátkem na hlavě*. Babička byla o proti „běžné Romce“ „chytrá“ a byl to „dobrý člověk“. Navíc babička ovládala dovednost v určité specifické oblasti vědění a byla pro ostatní lidi užitečná a potřebná.

Byla jsem z toho tak smutná, že si vůbec nepamatuju, jak ten (babiččin) pohřeb probíhal. Maminka i tatínek pak ještě dlouho potom hrozně brečeli, my všichni jsme to nesli hrozně těžce. Babičku měli všichni moc rádi, dodnes mi moc chybí. [str. 5 ř. 32]

Babička měla pro informátorku i pro její rodiče velký význam a její smrt všechny hluboce zasáhla. Trauma ze smrti babičky informátorku provází dodnes.

IV. Teta Líba

Teta informátorky bydlela ve vesnici v České republice v oblasti, která leží v pohraničí se Slovenskem. Teta žila podle informátorky mezi *samýma cikánama*, a když za ní informátorka jezdila, vzpomíná si, že *tam večer bývalo dost veselo.* Teta měla čtyři děti ve věku informátorky a byla ve výchově mnohem mírnější než informátorčin otec.

Teta nás nikdy nenutila chodit brzy spát a klidně tam (u ohně, nebo venku) s námi byla tak dlouho, až jsme ji sami prosili, abychom šli už domů. [str. 5 ř. 26]

Významný je fakt, že informátorka popisuje tetiny osobnostní vlastnosti jako podobné s otcovými, ale když je porovnáme, tak zjistíme, že tomu tak zřejmě úplně není.

Tetu Líbu měl moc rád (otec), byli si s tatínkem dost charakterově podobní, ona byla taky dobrý člověk a byla moudrá, své děti nikdy nebila, ani jim nenadávala. [str. 6 ř. 14]

Otec jako přísný, ale spravedlivý ochránce řádu a teta jako mírná, netrestající a důsledně nevyžadující poslušnost. To co tetu a otce informátorky spojuje je bytí

dobrým člověkem a bytí *moudrým člověkem*. Tohle označení však může u obou těchto osob v praktickém důsledku znamenat odlišné projevy. Jsou to tedy velmi široké kategorie, které do sebe mohou zahrnovat velmi specifické a téměř i protikladné vlastnosti, které jsou však v kontextu považovány, v očích informátorky, za „ty dobré, správné, hodné následování“.

10.4. Škola

Já měla na školu a na lidi štěstí.(…) Mě škola brala a moc, hlavně, když jsem byla malá, to mě moc bavila. Pak už jsem to měla jako sport, hrozně mě bavilo mít dobré známky a dovídat se nové věci. [str. 13 ř.]

10.4.1. Základní škola

Nástup do školy, představoval v životě informátorky významný mezník, protože se musela naučit postupně prosazovat v novém „cizím“ prostředí a vyrovnávat se také se svou vlastní „jinakostí“. V souvislosti se svou jinakostí musela začít aktivně řešit svůj původ, neboť školní prostředí ji k tomu neustále „nutilo“. Je důležité dodat, že před nástupem do školy nenavštěvovala informátorka, podle dostupných informací, žádné předškolní zařízení.

Informátorka začala chodit do školy v šesti a půl letech. Jako důvod udává, že už uměla *číst, psát a počítat do dvaceti* a při zápisu do první třídy proto obstála.

… sestra Terka byla jen o dva roky starší než já a tak jsem se učila s ní. Většinou jsme si spolu hráli na školu, ona byla jako paní učitelka, no a přitom jsem se jen tak mimochodem učila číst a psát. [str. 6 ř. 27]

Rodinné prostředí informátorku formovalo směrem k pozitivnímu vztahu ke vzdělání ještě dříve, než vůbec usedla informátorka, jako školačka, poprvé do školní lavice. Měli bychom si také znovu připomenout, že otec svou dceru odměnil za to, že „obstála“ u zápisu do první třídy, jako ta, „která už umí *číst, psát a počítat v šesti a půl letech*“. Pro informátorku „*to byl moc pěkný den*“ a tato událost pro ni byla a je velmi významná. Tato událost říká, „pracuj na sobě, buď lepší než ostatní a dostane se ti odměny“.

Pamatuju si tatínka, jak se mnou pyšnil (…), koupil mi za odměnu veliký zmrzlinový pohár. Byl to moc pěkný den. [str. 6 ř. 30, 31]

A) Dobrá učitelka

Od první až do třetí třídy měla informátorka *hodnou třídní učitelku*. Byla *starší a dost přísná*, ale z pohledu informátorky to není překvapivé, že ji nazvala „hodnou“. Být hodný neznamená „nebýt přísný“, ale „být hodný“ bychom mohli chápat spíš jako *být dobrý člověk*, být spravedlivý a přísný, *jako otec*.

Byla starší a dost přísná, ale spravedlivá. To se mi líbilo, protože i náš tatínek byl přísný, ale spravedlivý. [str. 6 ř. 32]

Informátorka oceňovala tu samou předvídatelnost v chování, kterou znala již od otce. Jasně stanovené požadavky vždy vedou k předvídatelným reakcím ze strany autority. Bez ohledu na to, kdo jsi a co jsi, když splníš úkoly, budeš odměněn (milován), když nesplníš, budeš potrestán. V této přehledné vztahové situaci se informátorka lépe orientovala, neboť ji znala již z domova a připadala ji jako „ta známá, správná“.

Ve škole se mi moc líbilo a těšila jsem se tam. [str. 6 ř. 31]

Myslím, že jsem měla štěstí, že jsem dostala takovou hodnou učitelku. Vedla nás děti k lásce k učení, ke knihám a vůbec nám všemožně zpříjemňovala čas, který jsme trávili ve škole. Například celá třída pískala na flétničky (…) to jsem měla moc ráda. [str. 7 ř. 3]

Učitelka dělala pro děti i „něco navíc“, kromě toho, že „byla dobrá“. Nemusela vést děti k četbě, k lásce ke škole, nemusela s nimi ani hrát na flétny a také se nemusela angažovat mimo rámec vzdělávacích osnov, ale protože to dělala, byla pro informátorku *štěstím*, které ji potkala a hned na začátku školní docházky v ní zafixovala pocit, jaký to je „být ráda ve škole“.

Informátorka hovoří o *štěstí*, že *dostala takovou hodnou učitelku*. Když člověk hovoří o štěstí, předpokládá se, že si je zároveň i vědom toho, co je to „smůla“. Když *štěstí* je *hodná učitelka*, tak smůla je *špatná učitelka*, nebo *špatný učitel*.

Tahle idylka (ve třídě s dobrou učitelkou) částečně skončila ve čtvrté třídě. [str. 7 ř. 7]

B) Špatná/ý učitel/ka

Dostala jsem novou třídní učitelku a ta byla mladá a nezkušená, nevěděla co s námi a dost nadržovala svým oblíbeným dětem. [str. 7 ř. 8]

Nová učitelka byla sice předvídatelná ale jinak než „dobrá učitelka“. Protože měla ráda určitý typ dětí, nebylo možné se ji zavděčit už jenom z toho důvodu, že bylo dítě *zkrátka jiné*. Informátorka předem věděla, že ať podá sebelepší výkon, stejně nebude dostatečně oceněná, jenom proto, že neodpovídá předem určeným kriteriím „oceňovaného žáka“. Informátorka od té doby musela začít *bojovat o své místo na slunci.*

Musela jsem takzvaně bojovat o své místo na slunci i když to bylo dost marné, jak jsem později poznala. Zhoršila jsem se ve škole, protože mě to tam přestalo bavit. I když jsem se snažila, jak jsem chtěla, ta učitelka vždycky vyzdvihovala výkony těch blonďatých holek. Ne že by se ke mně chovala nějak ošklivě, to né, ale věděla jsem, že mě nebude mít stejně ráda jako ty ostatní děti proto, že jsem zkrátka jiná. [str. 7 ř. 11]

„Špatná učitelka“ je v tomto směru vnímaná jako „nedostatečně milující, málo motivující“. Informátorka chtěla ocenění za svou dobrou práci, aby se cítila „být milována“, protože na to byla zvyklá z domova a také od *dobré učitelky*. V tu chvíli, kdy zjistila, že „karty jsou již předem rozdány“ ztratila chuť do školní práce a *škola ji přestala bavit*.

Další příhoda, kterou informátorka vypráví, se týká situace, kdy byla asi v páté třídě a kdy se jí přihodilo *něco velmi nepříjemného v souvislosti s jejím původem*. Učitelé a učitelky na základní škole věděli o romském původu informátorky. Jak sama říká: *Učitelky to věděli, že jsme Romové (…).*[str. 7 ř. 16] Tato citlivá informace, kterou znali všichni, byla však proti informátorce použita v situaci, kdy ji chtěl učitel matematiky potrestat za to, že při jeho hodině nedává pozor. Paradoxem je, že ji chtěl „pouze“ zatahat za vlasy, ale v kontextu událostí, se celá situace učiteli „zvrtla“ jiným směrem.

… učitel na matiku mě v jedné hodině matiky zatahal za vlasy, protože jsem se na něco ptala spolužačky přede mnou. (…) tak já se lekla a vyskočila z lavice a navíc jsem u toho ječela (…). On (učitel) se taky lekl a vykřikl něco jako: Co blbneš, ty cigánko pitomá. [str. 7 ř. 21-25]

Tentokrát to byl učitel matematiky, kdo se nechoval jako *dobrý učitel*, informátorka ho sama označila za *starého bláznivého pána*. Učitel byl „špatný učitel“, protože využil citlivé informace a jako autorita zesměšnil informátorku veřejně před

všemi dětmi. Spolužáci potom informátorce nějakou dobu říkali *cigánko pitomá*. Problém vyřešil až otec, který donutil učitele domluvou, aby se jeho dceři omluvil a dětem ve třídě situaci vysvětlil.

Pak byl zase nějakou dobu klid.[str. 8 ř. 1]

Touto větou uzavírá informátorka historku o učiteli matematiky a v podstatě i o základní škole. Má v sobě ohromný potenciál, hovoří se v ní *o klidu*, který ale má trvat jen po *nějakou dobu.* Je to v podstatě *klid* „před bouří“, která nastane pro informátorky až při studiu na střední škole, *kde si prožije svoje.*

10.4.2. Střední škola

Na gymplu jsem si prožila svoje. [str. 8 ř. 26]

Při studiu na střední škole si informátorka *prožila svoje* v podobě neustálých bojů. Bojovala za to, aby ji spolužáci brali mezi sebe jako jednu z nich a neméně pak za to, aby byla ve škole spravedlnost a učitelé nenadržovali. S menšími, či většími obtížemi se vyrovnávala také s tím, že není z bohaté rodiny a že je navíc Romka. K tomuto *vyrovnávání se,* si vytvořila účinnou strategii v podobě obrovského úsilí *dokázat ostatním, že za něco stojí.*

A) Spolužáci a já

No, a protože jsem neměla nové oblečení a nejnovější elektroniku, spolužáci mě moc nebrali a dost si ze mě utahovali. O to víc jsem makala, abych dokázala jim i sobě, že za něco stojím, i když jsme chudí a i když jsme Romové. [str. 8 ř. 29]

Hlavní problém v nepřijetí byl podle informátorky v tom, že byla z chudé rodiny. Následně sama hovoří o přesvědčení, že musela dokazovat, že za něco stojí nejen kvůli chudobě, ale také proto, že *jsou Romové.*

Informátorka na sobě *makala* v podobě pečlivé práce ve škole, ale její snahu spolužáci neocenili. Jim nešlo o to, že je Romka, ale o to, že se ve škole snaží až moc. Úspěch se špatně odpouští, protože může poukazovat na chyby méně úspěšných a tady platí pravidlo, že „vítěz je sám“. *Nakonec* tato píle informátorku od jejích spolužáků ještě více odcizila.

Takže mi nakonec neříkali cigánko, ale šprtko, vlezko, brýlatá krávo…[str. 8 ř. 33]

Co je zajímavé, nevhodné chování svých spolužáků omlouvá informátorka těmito slovy: *Myslím si, že tím si prošla většina mladých lidí. Někdy to bylo horší, jindy to bylo lepší.* [str. 8 ř. 34]

Problém neporozumění mezi informátorkou a jejími spolužáky byl také nalezen v odlišných hodnotách. Ona studovala, protože to bylo důležité, byla to hodnota, na které jí velmi záleželo, těžko však říct, jestli to stejně cítili i její spolužáci. Navíc měla jiné zájmy než její spolužáci. Ona *chodila do volejbalu a hodně četla*, a *oni chodili na diskotéky, pili alkohol a kouřili.*

Já nic z toho jsem dělat nemohla a ani nechtěla. [str. 8 ř. 33]

Informátorka *nemohla a ani nechtěla*, protože znala *pravidla* svého otce a ty nic takového jako *je kouření, diskotéka a alkohol* nepřipouštěly. Znát pravidlo otce a porušit ho, by bylo nepřípustné, *neexistuje to*, proto nebyla jiná možnost, než přijmout situaci se spolužáky takovou, jaká je.

Na základě *bojů s učiteli o spravedlnost*, si ji však někteří spolužáci oblíbili a někdy ve třetím ročníku ji již brali mezi sebe, jako jednu z nich. Takže nakonec ke sblížení informátorky a spolužáků došlo, i když úplně jinou cestou, než jak si představovala.

B) <u>Učitelé</u>

Říkali si honosně profesoři, ale profesor nebyl ani jeden z nich. Hrozně se nadržovalo a to mě štvalo a demotivovalo. [str. 9 ř. 9]

K učitelům na střední škole neměla informátorka obecně moc dobrý vztah. Sama říká, že *nevycházela v dobrém s celou řádkou učitelů*. Očekávala od nich spravedlivé chování, které by lépe odpovídalo jejich oslovení *„profesoři“*. Figuruje zde tedy představa *profesora* jako někoho, kdo je *moudrý* a *dobrý*.

Předpokládala tedy i určitou úroveň přístupu ke studentům, kterou by se studium na gymnázium odlišovalo od jiných škol, a přitom se setkala hlavně s přístupem, který nebyl *spravedlivý*.

V kontinuu dobrý až špatný učitel bychom jistě našli spoustu učitelů, kteří byli normální, nicméně životní příběh informátorky nás seznámí s těmi učiteli, kteří se chovali k informátorce špatně, nebo naopak dobře. Jsou to tedy učitelé, kteří byli pro informátorku při studiu na střední škole nějakým způsobem významní.

I. Špatná/ý učitel/ka

- Nadržující učitelka

Nejhorší ze všech byla němčinářka, ta měla ráda jen děti bohatých rodičů. [str. 9 ř. 10]

Němčinářka nadržovala těmto dětem buď proto, že z toho očekávala pro sebe nějaký užitek, nebo předem předpokládala úspěšnost dětí bohatých a úspěšných rodičů. Informátorky jsem se na tuto informaci zpětně zeptala prostřednictvím e-mailu, abychom si ujasnili, jak to tedy bylo ve skutečnosti.

…němčinářka si na začátku prvního ročníku do známkovacího notýsku napsala vedle jména studenta, jaké zaměstnání vykonávají jeho rodiče. Když pak něco potřebovala, například opravit skříň, šla rovnou za studentem, o kterém věděla, že je jeho otec vyhlášený truhlář. [e-mail]

Když na tuto nespravedlnost a nadržování informátorka aktivně upozornila a chtěla, aby se situace změnila, učitelka ji potrestala. Kromě toho, že informátorka stála během hodiny němčiny *většinou za dveřmi*, mělo chování učitelky vliv na to, že se informátorce němčina zprotivila. Nenávist ke „špatné učitelce“ se tak přenesla i na předmět, který vyučovala. *Proto do teď nesnáším němčinu a přitom, než jsem zjistila, jaká ta učitelka je, docela mě němčina bavila.* [str. 9 ř. 11]

- Znevýhodňující učitel

S jedním učitelem jsem bojovala téměř pořád. Učil biologii a tělocvik a byl to rasista, to mi nikdy nevymluví. Ve třídě jsem byla jiná já a ještě jeden Řek. (…) Dostávali jsme při zkoušení od toho učitele samé těžké otázky. [str. 9 ř. 34]

Učitel biologie byl podle informátorky rasista, který ji a jejího spolužáka Řeka znevýhodňoval vůči ostatním při zkoušení. Oproti němčinářce byla v *boji* s učitelem zvolena pasivní taktika. Informátorka se *ze strachu učila biologii velmi poctivě*, i když věděla, že přístup učitele není *spravedlivý*. Přesto však přistoupila na jeho způsob chování k *jiným* studentům. Byla totiž aspoň minimální šance, že skrze své *„poctivé naučení se biologie*“ ovlivní situaci, nebo ji aspoň nezhorší.

… já měla z toho učitele pekelný strach. [str. 10 ř. 5]

Strach plynul z toho, že by se potvrdila její *jinakost*, když nebude dost dobrá studentka. Potvrdil by se tak předsudek učitele, který z moci mu svěřené, dělal vše proto, aby dokázal, že *jiní* studenti mají špatné studijní výsledky, protože jsou

méněcenní. [31]

To, čemu se chtěla informátorka svým *poctivým učením biologie* vyhnout, není nic jiného než výrok, který „visel ve vzduchu“ mezi ní a učitelem a on by ho mohl požít proti ní, kdyby mu k tomu dala příležitost svým selháním:

No, jo, vždyť je to cigánka, co byste čekali? [str. 13 ř. 7]

II. Dobrá učitelka

…spousta dobrých učitelů mi i fandilo. Češtinářka mi vždycky po zkoušení říkala něco pěkného a povzbudivého, jako Jaruško, vy jste první vlaštovka a doufám, že po vás přijdou ještě mnozí další (Romové).[str. 9 ř. 19]

Učitelka oceňovala snahu informátorky být lepší. Také doufá, *že po první Romce, přijdou a* budou studovat *i další Romové.* Předpokládejme, že se s romským studentem na gymnáziu setkala poprvé a bylo to pro ni něco nového a nezvyklého.

Snažila se také informátorku povzbuzovat v její školní práci a zajistit ji tak, aspoň v hodinách češtiny výhodné podmínky pro rozvíjení jejího potenciálu. Informátorka má pocit, že ji učitelka *fandila* a že ji tedy věřila, že na studium má vhodné dispozice a že se rozhodla pro gymnázium správně. Také bychom mohli pochopit slovo *fandit* i tak, že informátorce stranila.

Tato učitelka také přispěla k tomu, že informátorka hodnotí střední školu, navzdory neustálým *bojům*, jako pozitivní a obohacující zkušenost, která byla navíc úspěšně zakončena maturitní zkouškou s vyznamenáním.

Poznala jsem mnoho dobrého, které několikanásobně převáží to špatné, co jsem prožila na střední škole. [str. 10 ř. 15]

Člověk se pořád učí, já se taky pořád učím, ale léta studia mi toho dala opravdu hodně. [str. 10 ř. 21]

[31] *Navíc kromě jiného, dělal při hodinách rasistické narážky o biologické méněcennosti Romů.* [str. 10 ř. 6]

10.4.3. Vysoká škola

Informátorka říká, že měla ambice vystudovat vysokou školu již v období, kdy nastupovala na gymnázium. Později dodává, že *se v určité chvíli svého života vzdala představy*, že bude moci studovat vysokou školu, kvůli špatné finanční situaci rodiny. Po maturitě informátorka *nastoupila do práce, jako sociální pracovnice*.

Nebyly peníze (když jsem odmaturovala) a já si tehdy nemohla dovolit jít studovat na vysokou školu, sice bych dostala sociální stipendium, ale to jsem nechtěla. [str. 10 ř. 26]

Možnost studovat na vysoké škole s podporou sociálního stipendia sice informátorka měla, ale *nechtěla* ji využít. To, co *nechtěla,* bylo využít „cizí“ pomoci. Její rodina se o sebe vždycky postarala sama a to samé chtěla i informátorka – postarat se o sebe sama, nebýt na nikom závislá. Byla stejně hrdá, jako její otec.

Nakonec se informátorka, již jako vdaná, rozhodla vrátit do školy. Měla k tomu dva hlavní důvody. Prvním z nich byla kompenzace špatného zdravotního stavu, který ji nedovoloval mít děti. A druhým byla touha mít vyšší kvalifikaci, která ji měla zajistit lepší pracovní pozici.

…tak jsem si podala přihlášku na vysokou školu, abych přišla na jiné myšlenky a nemusela pořád poslouchat ty samé lítostivé řeči (o tom, že nemohu otěhotnět).

[str. 11 ř. 14]

Ředitelka je vážně nemocná a soukromě mě poprosila, abych si udělala vysokou školu, abych to po ní mohla vzít já. V určitou chvíli svého života jsem se vzdala myšlenky na vysokoškolský titul, ale ona mi ji zase vrátila a částečně i kvůli ní jsem se do školy vrátila. [str. 12 ř. 22]

...tu školu jsem si dělala hlavně kvůli vyšší kvalifikaci. [str. 10 ř. 24]

První pokus studovat na vysoké škole informátorce nevyšel, protože otěhotněla a z toho důvodu do školy ani nenastoupila. Bohužel toto těhotenství skončilo potratem. Aby informátorka na tuto těžkou zkušenost zapomněla, opět si podala přihlášku na vysokou školu a začala studovat na vysoké škole obor se sociálním zaměřením.

Ve třetím ročníku informátorka zjistila, že je opět otěhotněla a tentokrát se vše vyvíjelo dobře. Krátce po státních závěrečných zkouškách se jí syn narodil Šimon. Informátorka si v návaznosti na bakalářském studiu podala přihlášku i na magisterský obor, protože *očekávala, že při miminku bude mít víc času i na studium.*

Krátce po státnicích, asi čtrnáct dní, nebo tři týdny se narodil Šimonek. Týden po tom mi přišlo vyrozumění o přijímačkách, že mě berou na magisterské. Bylo to fajn období. [str. 11 ř. 30]

Tohle *fajn období* skončilo, když informátorku opustil manžel, zemřeli jí rodiče a nejstarší bratr. Přes tuto „nepřízeň osudu“ školu dostudovala a po dosažení titulu se vrátila zpět do práce v dětském domově.

10.5. Etnicita

10.5.1. Žít jako normální česká rodina

…vypadali jsme jako normální česká rodina. [str. 1 ř. 26]

…přišlo mi, že žiju úplně normálně, jako ostatní děti. [str. 2 ř. 19]

Informátorka popisuje svou rodinu jako *normální českou* a své dětství jako *normální*. Srovnává se přitom s rodinami a s dětmi z majoritní společnosti, protože mezi nimi žila a znala je. Být normální v podstatě znamená být jako *bílý*, být členem majority.

Hlavním úkolem této podkategorie je popsat snahu rodičů informátorky splynout s majoritou a být jako *bílí*. Jedině tak mohli rodiče zajistit, aby se jejich *děti měli lépe než oni*.

Skoro si i myslím, že to tak naši rodiče chtěli, abychom se za Romy nepovažovali (…). [str. 1 ř. 12]

A) Romská kultura

V rodině informátorky se mluvilo hlavně česky, děti romsky neuměli a rodiče spolu hovořili romsky pouze ve chvíli, když předpokládali, že jsou sami a děti je nemohou slyšet. Otec občas mluvil romsky, *když se rozčílil*.

Romština byla tedy v rodině informátorky „zapovězeným jazykem“, *kterým slušný lidi nemluví.* Stávalo se, že děti někdy zaslechli rodiče, když spolu hovořili romsky a smáli se tomu, protože jim to připadalo legrační.

Vždycky jsme se tomu dost nasmáli, když tak mluvili. Táta nás neokřikoval, akorát vždycky vypadal, jakoby se cítil trapně, že jsme ho jako při něčem zakázaném nachytali. [str. 1 ř. 15]

Otec si v tu chvíli připadal jako *neslušný člověk*, který mluví *cigánskou hatmatilkou*, před svými dětmi, kterým chce zajistit lepší život, než měl on a jeho žena. Oba rodiče hovoří romsky a jsou Romové, a proto jsou v situaci, kdy je jejich děti slyší mluvit romsky oni ti *neslušní.*

Se svými dětmi rodiče nemluvili o tom, co to znamená být Romem. Informátorka říká, že sama pořádně nevěděla, že je Romka až do doby, než začala chodit do školy.

Doma jsme o tom (romství) nemluvili a já neměla důvod po tom pátrat. [str. 1 ř. 29]

Být Romem nebylo nic, „co by stálo za řeč“. Rodiče nevěnovali tématu romství před dětmi pozornost, protože nebylo žádoucí seznamovat je s něčím, co se u nich snažili potlačit. Informátorka tak neměla důvod *pátrat* po něčem, co nebylo podle rodičů důležité. O událostech a situacích v rodině, proč jsou tak jak jsou, se s dětmi nemluvilo, *prostě to tak bylo.* Z pohledu rodičů bylo pro jejich děti lepší *nevědět*, než *být Romem.*

Nevím (proč nás nejstarší bratr hlídal, když byl otec pryč), o tom se nemluvilo, proč to tak je, prostě to tak bylo. [str. 3 ř. 12]

S necenzurovaným romstvím se informátorka měla možnost seznámit o prázdninách u babičky a u tety. Tam zažila romskou pospolitost, „zpívání u ohně“ i pocit, jaké to je žít, aspoň po nějaký čas, mezi *samýma cikánama*, kteří své romství neskrývají, jako otec.

Rozdělal se oheň a ženské zpívaly takové smutné písničky, ani nevím o čem, ale párkrát jsem z toho taky brečela. Zpívalo se u kytary a skoro až do rána. [str. 5 ř. 25]

O prázdninách jsme byli parta tak dvaceti dětí, od nejmenších až po osmnáctileté výrostky a všichni jsme spolu kamarádili a dělali hlouposti. Starší se starali o nás menší. [str. 5 ř. 28„

B) <u>Vztahy rodiny s okolím</u>

Rodina žila v bytě na sídlišti, kde bydleli jen *bílí, a informátorka* říká, že *široko daleko nebydleli žádní cikáni*, takže v širším kontextu vyrůstala jen mezi českými rodinami. Z hlediska asimilace neměla rodina obtíže zapadnout mezi majoritu, protože

jejich vnější znaky byly málo průkazné na to, aby mohli aktivovat nějaké předsudky ze strany sousedů. Vzhled jim tak zaručoval mimikry *normální české rodiny*.

Celá naše rodina měla totiž velmi světlou pleť a až na tatínka, který má typicky rozplácnutý cikánský nos a je z nás nejtmavší, jsme vypadali jako normální česká rodina. [str. 1 ř. 25]

V jedné příhodě popisuje informátorka situaci, kdy zaslechla, jak si sousedky o jejich rodině povídají dokonce jako o bulharské.

„To víš, horká bulharská krev!“ Mysleli si o nás, že jsme Bulhaři. Možná i proto nás tak brali mezi sebe. Ale myslím si, že tenhle drb o tom, že jsme Bulhaři, vznikl mezi lidmi, že to neměli od nás. [str. 3 ř. 4]

Z toho plyne, že rodinu okolí sice vnímalo jako odlišnou, ale raději o nich přemýšleli jako o vášnivých Bulharech, než jako o potenciálních Romech.

Tehdy už Romové měli špatnou pověst, říkalo se, že ničí byty a domy a že jí psy a kočky a nechodí do práce. My jsme se chovali velmi slušně. I když nás bylo pět, chodili jsme čistě oblíkaní, do školy jsme chodili poctivě (…). [str. 3 ř. 6]

Zde informátorka sama podává vysvětlení, proč se domnívá, že je okolí *bralo mezi sebe*. Jako kontrast staví vedle sebe ostatní Romy a jejich *špatnou pověst* a svou rodinu a její dobrou pověst, kde jsou děti *slušné, čisté a chodí poctivě do školy* a není tedy z pohledu sousedů důvod je „podezřívat“ z toho, že jsou Romové a *ubližovat jim*.

…byli jsme vždycky slušná rodina a nikdo, kdo nás znal, neměl důvod nám ubližovat. [str. 7 ř. 17]

Problém pro rodinu a pro její členy byl v tomto směru hlavně s cizími lidmi, kteří je jako rodinu neznali osobně.

Rodina se nestýkala s jinými Romy a dokonce ani s většinou otcovi rodiny, za kterou se otec pravděpodobně *styděl*. Otec měl celkem sedm sourozenců a on i jeho rodina se stýkali jen s jeho sestrou Líbou a jeho matkou.

Táta o většině svých příbuzných nerad mluvil, možná se za ně i styděl. (…)tátovi sourozenci byli povahou spíš po dědečkovi Josefovi, který umřel v padesáti letech na játra- upil se k smrti. (…) tátův brácha seděl deset let ve vězení (…) a jeho setra Alena má asi deset dětí a její muž hodně pije. [str. 6 ř. 12]

10.5.2. Být jiná

V této části se budeme věnovat tomu, jak vnímala informátorka svou *jinakost* oproti bílým i oproti Romům a jak se k této tematice stavěla při vyprávění svého životního příběhu ona sama.

A) Být jiná než bílí

Pro tuto úroveň jsem použila název Být jiná než *bílí*, kde by se možná někomu více líbilo označení Být jiná než Češi. Informátorka ovšem mezi tím být *bílý* a být Čech rozlišuje. Sama informátorka se za Češku považuje a je na to hrdá. Byla by proto chyba tyto dva pojmy, z hlediska informátorčina pohledu na věc, zaměňovat jako synonyma.

Pokud mám odpovědět, jako kdo se cítím být, jsem v první řadě Češka… [str. 14 ř. 14]

Než informátorka začala chodit do školy, ani nevěděla, *že je Romka*. Když do školy nastoupila, již to věděla, ale protože to nemělo žádné pozorovatelné následky v jejím okolí, pořád si připadala *jako normální bílá* holčička. *Hodná učitelka*, ani sousedé, kteří její rodinu považovali za bulharskou, nestavěli před informátorku její *jinakost* jako problém, *znali ji a nebyl důvod jí ubližovat*.

V té době (v deseti letech) jsem už věděla jistě, že jsem Romka, ale pochop, pro mě to nic neznamenalo, přišlo mi, že žiju úplně normálně, jako ostatní děti. [str. 2 ř. 19]

První konfrontace s její jinakostí přišla ve čtvrté třídě, kdy si ji *nová třídní učitelka* neoblíbila, protože neodpovídala prototypu *oblíbeného* dítěte. Nebyla blonďatá a načesaná, ale měla *tmavé vlasy upravené do dvou copánků*. Podobný problém však neměla ve třídě jen ona sama. Museli ho řešit i ostatní děti, tedy všichni chlapci a ostatní děvčata, která neměla blonďaté vlasy. Fakt, že je informátorka romského původu nesehrálo v této situaci významnou roli, ale to neznamená, že by tato první zkušenost s tím, že *je zkrátka jiná*, ztratila něco ze své významnosti.

V páté třídě poprvé informátorka *zažila něco velmi nepříjemného v souvislosti se svým původem*. Jednalo se o historku s učitelem, který ji zesměšnil před všemi spolužáky, protože nedávala v jeho hodině pozor. Učitelova nadávka *cigánko pitomá*, je jí doteď vzpomínkou na první veřejnou hanbu za to, že je Romka.

S odmítnutím na základě své jinakosti se pak informátorka setkala ještě na střední

škole, kdy ji učitel biologie znevýhodňoval oproti bílým spolužákům tím, že jí dával těžké otázky při zkoušení. V této situaci ale nebyla sama, protože měla ve třídě ještě řeckého spolužáka, který byl *jiný* jako ona a to bylo významné z hlediska jakéhosi „spolu-trpitelství“.

Být jiná spolu neneslo při studiu jen negativní zážitky. Například učitelku češtiny si informátorka svou jinakostí, a hlavně jsou snaživostí, získala jako spojence, který jí i *fandil,* podporoval. Svou pílí dokonce informátorka dokázala pomoci změnit stereotypní názor *téhle jinak dobré ženy a učitelky na Romy.*

…se slzama v očích mi řekla, že se mi moc omlouvá za to, co si myslela o Romech, než mě poznala. [str. 10 ř. 10]

Být Romkou pro informátorku také znamenalo naučit se interpretovat rasistické útoky ze strany majority. Útoky nebrala buď osobně, nebo si je přizpůsobila tak, aby jí nemohly ublížit. Je důležité si na tomto místě připomenout, že informátorka měla zažitý pocit *žít jako normální bílá* a z této zkušenosti čerpala při interpretaci těchto útoků.

…jednou se mi starší kluci ze sídliště posmívali, že jsem černá cigánka… Ale ti kluci asi ani netušili, že to tak skutečně je, jen mě chtěli poškádlit. Nadávali tak toho dne kde komu, i bílým dětem a tak jsem to nějak přešla.[str. 1 ř. 23]

…místní bílé děti mi nadávali do černé egypťanky. Oni mi nadávali, ale já to brala spíš jako kompliment, protože jsem měla tehdy nějakou knížku o Kleopatře a hrozně se mi líbily ty její obrázky.[str. 3 ř. 27]

Předsudky a stereotypy majority vůči Romům chápe informátorka spíš jako „nedorozumění“, než jako konkrétní útoky proti ní samotné. V jejím životním příběhu sice najdeme i další příhody, které potvrzují určité předem zformované názory majority na Romy, ale informátorka svou pozornost, víc než „rozčilování se nad poměry“, věnuje na aktivní překonávání těchto „nedorozumění“. Informátorka dokazuje bílým ne slovy, ale svým jednáním, že je jiná a v podstatě i lepší než Romové i leckteří bílí.

Co se týče mého vztahu k bílým, chci je převyšovat, chci být lepší než oni. Ne proto, aby mě obdivovali, ale proto, aby nemohli říct – No jo, vždyť je to cigánka, co byste čekali? [str. 13 ř. 6]

Chce tedy svými výkony získat převahu, aby bílým neumožnila říci větu, která by ji v podstatě odsoudila k tomu být *cigánkou*. Má tedy podle svého na výběr ze dvou možností, buď bude nejlepší, nebo ji bílí označí *za hloupou cigánku*. [str. 13 ř. 5]

Žádná jiná možnost podle informátorky *neexistuje* a ona tak musí neustále *bojovat o své místo na slunci*.

Vztah k bílým je tak jasně vymezen prostřednictvím výkonové roviny, která jako jediná může zajistit informátorce její místo mezi bílými a přiblížit ji k tomu, aby byla jako bílí. Bílí jsou předvídatelní a ona tak přesně ví, co se od ní očekává a proto se mezi nimi, navzdory neustálému boji, cítí lépe než mezi Romy.

Abych řekla pravdu, cítím se uvolněněji mezi bílýma, někdy se tak taky vnímám a mluvím tak o sobě. Mezi Romy se necítím tak dobře (…) a někdy mám pocit, že ode mě něco očekávají, něco co mají Romové společné, ale já už to s nimi nesdílím [str. 12 ř. 28]

B) <u>Být jiná Romka než ostatní Romové</u>

Moje maminka je Romka a můj táta je Rom. Já se však za Romku jako takovou, v pravém slova smyslu, asi snad ani nepovažuju. Nevím, jestli je to špatně, nebo jestli je to dobře. Nějak to nevnímám, jsem už v tomto smyslu dost obroušená (…). Necítím stud ani hrdost v souvislosti s tím, že jsem taky Romka. [str. 1 ř. 8]

Tohle jsou jedny z prvních vět, které mi o sobě informátorka v začátku výzkumu řekla. Typickým znakem je ambivalence ve vztahu k romství. Na jednu stranu se *za Romku, v pravém slova smyslu, asi snad ani nepovažuje* a o dvě věty dál již tvrdí, že *je taky Romka.* Více přesvědčivě však znělo, že je taky Romka, než že *asi snad ani* není.

Říká taky, že to nevnímá, ale spíš nechce vnímat, protože už má hodně zkušeností, které ji *obrousily* až k apatii ve vztahu k tématu romství. Význam romství je v kontextu této ukázky spíš něčím negativním, v lepším případě neutrálním, takovým, co nevyvolává žádné emoce.

Během tohoto vyprávění, jsem se však neubránila pocitu, že na mě informátorka „tak trochu něco hraje“. Jakoby tyto fráze byly součástí její sebeprezentace před „cizími lidmi“. Postupem času jsem si tuto svou teorii mohla ověřit, protože na jiném místě popisuje vztah ke svému romství jiným, otevřenějším způsobem, kde se objevují i emoce, které byly předtím skryty.

…za to, že jsem Romka, se částečně stydím, a zároveň jsem na to hrdá, když dokážu být lepší než bílí. [str. 13 ř. 24]

…máme (s mým synem) zvláštní příležitost být Romy a zároveň se cítit dobře mezi bílými, kterými v podstatě jsme více, než Romy. [str. 13 ř. 34]

Tyto výpovědi hovoří o velkém dilematu, které informátorka prožívá. Chce být Romkou, hlavně, když něco velkého dokáže a je lepší než bílí, protože to, že je Romka, tomu výkonu dodává ještě ocenění navíc. Ona a její syn se mohou cítit dobře mezi bílými, ovšem jen za cenu toho, že budou výkonní a úspěšní.

…být Rom není nic, o co by se dalo stát. [str. 13 ř. 20]

Být Romem pro ni ale obecně není nic, *o co by se dalo stát*. Má na mysli určitý prototyp Roma, se kterým se musí neustále srovnávat a překonávat ho. Ostatním bílým i sama sobě musí pořád dokazovat, že ona *taková není*. Hlavně z toho důvodu je jiná než ostatní Romové, které v podstatě vnímá skrze stejné stereotypy, jako majorita, i když je také Romka a sama je musí neustále překonávat.

S Romy denně pracuji v dětském domově, jsou to hodné děti, ale člověk to s nimi musí umět. Jsou hrozně vděční, ale i nenasytní a berou všechno jako samozřejmost a diví se, když musí udělat něco navíc, aby se měli dobře. Já taková nejsem… [str. 12 ř. 32]

Informátorka popisuje děti, se kterými pracuje v dětském domově, a nakonec nezapomene, asi zcela nevědomě, poznamenat, že *ona není taková.* Možná i proto si vybrala tohle pracovní prostředí a tuhle cílovou skupinu, která ji neustále ujišťuje o tom, že *ona taková Romka není*. Informátorka je naopak ta *dobrá Romka*, která se vymyká prototypu Roma, i když mnohem raději by možná Romkou nebyla vůbec, protože *není o co stát.* Na tomto příkladu jde dobře vidět, že romství, byť vnímané jako dilematický problém, není zapírané, umlčované a informátorka se s ním snaží pracovat a brát ho jako jeden z aspektů sebe sama.

Nakonec si ještě nastíníme, jak vnímá informátorka problém Romů žijících v České republice. Problém vidí v tom, že nejsou prospěšní společnosti a navíc jsou na ni i závislí a české společnosti nic nenabízí na oplátku.

Romové vždycky žili dohromady s majoritní skupinou, potřebovali ji a ona potřebovala je. V tuto chvíli však mám pocit, že Romové nejsou potřební, jsou závislí a nic nenabízí na oplátku. Já taková nejsem, chápu svoje místo a svou úlohu v naší společnosti velmi dobře a myslím, že se mi daří být ostatním lidem prospěšná.
[str. 14 ř. 8]

Informátorka nakonec opět dodává, že ona *taková není*, že je *jiná*, než ostatní Romové a proto si své místo ve společnosti *bílých* zasluhuje.

10.6. Identita divné Romky

Jsem taková divná Romka, která nezná romštinu, nezná svou kulturu.[str. 12 ř. 27]

Informátorka o sobě hovoří jako o divné Romce, jako o někom, kdo má romský původ, ale nezískal kontakt s žitým romstvím. Rodiče se ji snažili *chránit* před tím, aby se stala Romkou proto, aby se jednou mohla mít *lépe než oni*. Vychovávali ji k tomu, aby přijímala majoritní společnost, jako vzor pro své chování. Navíc se rodiče chovali tak, jako by to byla hanba projevovat romské aspekty sebe sama.[32]

Teď už to asi chápu, že jen prostě oba chtěli, abychom se měli lépe než oni a proto se nás snažili chránit před romštinou (…).[str. 1 ř. 17]

V jejím sebepojetí se tak objevil pomyslný vzduchoprázdný prostor mezi tím, kým je – Romkou a tím, kým je žádoucí být- *jako bílí*. Toto vzduchoprázdno se snaží vyplnit neustálým bojem o to, aby ji *bílí* brali mezi sebe a ona si tak mohla potvrdit svou hodnotu. Proto je toto její sebepojetí, v rámci příslušnosti k referenční skupině *bílých*, tak křehké a jakýkoli neúspěch jím může otřást.

Protože já mám fakt takový pocit, že nepatřím ani k vám, ani k nám, že jsem někde v půli cestě zůstala trčet a za to, že jsem Romka, se částečně stydím, a zároveň jsem na to hrdá, když dokážu být lepší než bílí. [str. 13 ř. 24]

Na druhou stranu potvrzení příslušnosti v romské skupině bere jako určitou prohru a známku toho, že nebojovala o *své místo na slunci* dostatečně. O sobě, jako o Romce, hovoří informátorka ráda pouze v kontextu sebepřesahu, kdy dokáže něco víc, kdy je evidentně lepší, než ostatní Romové a nesplývá tak s pozadím prototypu Roma, ale vystupuje z něj, jako výjimečná figura.

Rodiče informátorce nepředali pouze vztah k romství. Důležité jsou i osobnostní vlastnosti, které si od otce a matky osvojila a hodnoty, které ji předali i když *byli oba Romové*. Po otci je informátorka velice zásadový a hrdý člověk se smyslem pro spravedlnost. Spravedlnost přitom chápejme i jako její ústřední vlastnost, na kterou sama informátorka klade nejvyšší důraz a která ji provází celým jejím životem již od dětství.

Doma mě vychovali k čestnosti, a jakoukoliv nepravost jsem nestrpěla a nestrpím dodnes. Myslím si, že rodiče mě vychovali k hodnotám, kterým sami věřili a přitom byli oba Romové. [str. 9 ř. 12]

[32] Viz otec, který se stydí, že mluví romsky.

Další informátorčinou vlastností je pracovitost, kterou jistě poznala u obou svých rodičů. Informátorka je svým způsobem i perfekcionistka, nejen v pracovním prostředí, ale také v osobním životě. Tento perfekcionismus má úzkou provázanost se strachem z *hanby*, kterou by musela jako Romka zažít, kdyby nebyla perfektní ve všech sociálních rolích, které zastává.

Já jsem dříč, a když ze sebe nevydám maximum, je pro mě ten den zabitý. Musím být stoprocentní, se Šimonkem, s dětmi v práci, nebo když mám volný den a chci si odpočinout (…). To se týká i oblečení, líčení, doplňků. Mám takový pocit, že tím, že jsem Romka, nemůžu si dovolit, aby měl můj syn horší kopačák, než ostatní děti. Nemůžu si ze stejného důvodu dovolit, aby mi chodil špinavý po dětském hřišti. Navíc jsem rozvedená, sice to v dnešní době není žádná špatná věc, ale třeba Romové to doteď berou jako hanbu. [str. 13 ř. 8]

Nemůže si *dovolit* nebýt stoprocentní, protože je Romka a chce žít tak, aby ji bílí brali meze sebe. To byla hodnota již tehdy, když ji vychovávali její rodiče a chtěli žít *jako normální česká rodina* a projevuje se to znovu i u informátorky, která chce, aby ji okolí bralo jako perfektní matku, manželku, ženu. Nemůže si také *dovolit* být *hloupou cigánkou*, a proto se neustále vzdělává a pracuje na sobě, aby to, co si zatím pracně vydobyla, v podobě určité prestiže a sociální pozice, opět neztratila.

Pořád se vzdělávám, dokonce i teď jsem v procesu sebezkušenostního výcviku. Možná je to jen můj mindrák a nechci být hloupá cigánka, ale někdy mám vážně takový pocit, že když se zastavím, všechno, co jsem si zatím vybojovala, zmizí a já jí fakticky budu- hloupou cigánkou. [str. 13 ř. 3]

Po matce zdědila informátorka určitou ženskou mírnost a pokoru. Dokonce se domnívám, že se tato mírnost proměnila v informátorčině pojetí až v extrémní benevolenci ke svému okolí. Omlouvá téměř všechny špatné věci, které měly vysoký potenciál ji velmi zranit[33]. Mohlo se jednat jak o rasistické úkoly, špatné chování otce, [34] nadávky spolužáků, situaci, když ji opustil životní partner s jinou ženou – vždy měla připravenou nějakou rozumnou omluvu pro jejich chování.

Maminka si mohla aspoň na chvíli odpočinout od nás usmrkanců, jak říkal taťka. Nemyslel to zle. [str. 4 ř. 5]

Oni mi nadávali, ale já to brala spíš jako kompliment (…). [str. 3 ř. 27]

[33] Domnívám se, že uvnitř ji i velmi zraňovaly i když to nedávala najevo, aby si zachovala tvář *stoprocentní* ženy.
[34] Které omlouvala před dcerou i matka informátorky.

Jirka (bývalý manžel) poznal svou nynější ženu a opustil nás (…). Prostě se zamiloval a já se na něj za to nezlobím, vždyť si ji taky vzal a mě řekl všechno na rovinu. [str. 11 ř. 33]

Pro informátorku bylo vždy důležitější zachovat si svou *hrdost*, než projevit lítost, smutek, nebo žal nad špatnými věcmi, které se ji přihodily, aniž by na to měla nějaký vliv. Informátorka byla vždy raději ta, která má věci pod kontrolou a řídí si sama svůj život a na to kladla důraz. Příkladem může být její proaktivní přístup, při překonávání předsudků majority.

Já jsem se nikdy neprezentovala, jako ta ubohá Romka, která nemá dost příležitostí, a všichni jí křivdí. Doma mě naučili, že musím dřít, dřít a dřít, aby mě bílí vzali mezi sebe.[str. 9 ř. 26]

Pozornost a energie informátorky byla za každých okolností věnována tomu, co lze změnit a to co změnit ani ovlivnit nelze, benevolentně přechází. To, co mohla informátorka ovlivnit, bylo například studium. Studiu na střední škole věnovala spoustu energie právě proto, že vzdělání mělo u nich doma velkou hodnotu. Rodina měla málo peněz a i přesto všechny děti v rodině dosáhly středoškolského vzdělání. Informátorka je navíc velmi cílevědomou osobou, což významným způsobem ovlivnilo její život.

Já jsem na sobě dřela moc a taky jsem za to byla mnohokrát odměněna, ale také se mnohokrát stalo, že to moje úsilí přišlo v niveč jen proto, že jsem Romka. Nikdy mě to sice neodradilo od mého úsilí, ale vždycky mě to silně zasáhlo a musela jsem se z toho dlouho oklepávat. [str. 9 ř. 28]

Informátorka také v průběhu rozhovoru sdělila, že věří v Boha. Hovořila o něm v souvislosti s těžkým obdobím, když ji zemřeli rodiče a bratr a navíc ji opustil manžel.

Věřím v Boha a myslím, že mi to dost pomohlo, abych mohla tyhle věci překonat. [str. 12 ř. 6]

Když jsem se informátorky ptala na to, kým se cítí být, odpověděla mi, *že v první řadě Češka, pak matka, pak Romka a pak všechno ostatní*. [str. 14 ř. 14] O tom, že je velmi hrdá na to, že je Češka a také o tom, jak a nakolik se cítí být Romkou, jsme již hovořili, ale o její roli matky jsme se zatím zmiňovali pouze okrajově.

Roli matky vykonává informátorka stejně zodpovědně, jako všechny ostatní role. Syn Šimon je pro informátorku vším a ona se mu snaží vytvořit takové podmínky pro

život, aby z něj vyrostl slušný člověk, za kterého by se nemusela *stydět*. Informátorka ovšem vyjádřila i obavu, aby se z jejího syna nestal Rom v negativním slova smyslu.

Já se bojím, aby můj kluk nepoznal Roma v sobě a neztotožnil se s ním. Já ho beru sebou do práce, on moc dobře ví, jací jsou ti (romští) kluci (v dětském domově). Dost si o tom i povídáme. [str.13ř. 30]

Informátorka, oproti svým rodičům, zvolila formu povídání si o problému, který by mohl nastat. Ona tak dává svému synovi v podstatě na výběr – buď budeš jako já anebo budeš jako ti kluci a ty víš, *jací (špatní) jsou*. Přesto, že je její chlapec *po ní a je to hrozně chytré dítě,* má informátorka obavu, aby neselhala a nezanedbala nějaký aspekt výchovy, který by mohl způsobit jeho úpadek mezi *špatné Romy*. To by pak byla pro informátorku velká *hanba*.

… moc bych si přála, aby věděl, jaká krev mu koluje v žilách, ale zároveň se toho bojím, aby to nepoznal a nezalíbilo se mu to. [str. 13 ř. 28]

Se synem a romskými dětmi z dětského domova je také spojen životní cíl informátorky, který zároveň souvisí i s jejím celoživotním bojem a je tak jeho plynule navazujícím pokračováním. Informátorka chce, aby se i děti z dětského domova a její syn měli také *lépe*, jako ona.

Ráda bych vychovala svého syna tak, abych se za něj nemusela stydět. Taky bych ráda předala kus sebe dětem v dětském domově, taky aby věděli, že jsem Romka a přesto mě berou bílí mezi sebe jako jednu z nich. Ráda bych je motivovala k tomu, aby na sobě pracovali a nenechávali nic osudu.[str. 15 ř. 15]

10.7. Porovnání informací s teorií

V této části práce shrneme ta nejdůležitější zjištění o informátorce a provážeme je spolu s teoretickou částí. Teorie nám poslouží jako zdroj informací pro ověření zjištěných informací a vztahů mezi nimi. Zároveň však také můžeme doplnit stávající teorie o nová zjištění, která zatím do teorie nikdo nezahrnul.

Z pohledu kategorie o rodinné výchově, můžeme souhlasit s teorií Bergera a Luckmanna (1999) kteří považují vliv rodiny v procesu primární socializace za klíčový pro vývoj člověka jako sociální bytosti. Dále jsme zjistili, že výchova v rodině byla přísná a v rodině panoval nekompromisní řád a poslušnost vůči otci. Otec byl pro informátorku významným druhým a ona se s ním silně identifikovala. Na základě tohoto emocionálního vztahu si informátorka internalizovala jeho hlavní osobní vlastnosti a jeho postoj ke světu a k romství. Tato zjištění odpovídají teorii primární socializace od Bergera a Luckmanna (1999).

V kategorii o škole jsme zjistili, že informátorku ovlivnila hlavně její první učitelka, která měla stejné charakteristiky, jako otec informátorky a ona se tak s ní mohla emocionálně identifikovat. Přes emocionální vztah k učitelce se u informátorky vytvořil dobrý vztah ke škole, kam chodila ráda a těšila se tam. Tím popíráme Bergerovu a Luckmannovu (1999) teorii o tom, že k identifikaci mezi učitelem a žákem není emocionální rovina důležitá a potvrzujeme názor Sollárové (2008), která říká, že přechod od emocionálních vztahů k formálním musí být pro dítě plynulý.

Také bychom měli zmínit, že pro informátorku bylo vždy důležité, jaký vztah k ní učitel má a později na střední škole také to, jaký ten učitel je po lidské stránce. Pokud se například setkala s učitelkou, která nebyla spravedlivá, přenesl se negativní vztah, který si k ní utvořila i na předmět, který učila. Škola je méně formální instituce, než za jakou ji považují Berger s Luckmannem (1999). Nesetkávají se zde anonymní učitelé a žáci, ale především různí lidé, kteří vlastní jiné definice světa, mají jiné představy, postoje i předsudky – ty mohou maskovat, nebo si je nemusí ani uvědomovat, ale pořád jsou hybnou silou, která spoluvytváří jejich vztahy k ostatním a nejinak je tomu také v procesu sekundární socializace naší informátorky.

V době, kdy informátorka začala chodit na základní školu (v r. 1986), byli Romové stále ještě považováni za sociální skupinu a vzdělávací systém nevěnoval pozornost jejich specifickým potřebám a odlišnostem. Tenhle fakt informátorku nijak neovlivnil, protože vyrůstala jako normální bílé dítě a zvláštní přístup nevyžadovala. Naopak,

byla velmi snaživá, a když ji některý z učitelů znevýhodňoval, snažila se ho svým výkonem přesvědčit, že se v ní zmýlil. V tomhle případě s teorií o vzdělávání Romů (Šotolová, 2001) nemůžeme souhlasit, ale nemůžeme ji na základě našeho výzkumu ani vyvrátil, protože je naše informátorka asimilovaná Romka a její teorie se týká spíše neasimilovaných Romů.

Můžeme ale diskutovat názor Malé (1979), která vidí problém špatného prospěchu dětí ve škole v nezájmu rodičů o jejich vzdělání. V příběhu informátorky se potvrdil pravý opak, neboť rodiče informátorku neustále povzbuzovali ke školní práci, odměňovali ji, když byla úspěšná, a tak v ní upevňovali pozitivní vztah ke vzdělání. Přáním rodičů informátorky bylo zajistit, aby se měli jejich děti lépe než oni, a toho chtěli dosáhnout tím, že svým dětem umožní získat dobré vzdělání, které jim pomůže najít dobrou práci.

Na základě výzkumu můžeme také zhodnotit možnosti praktických škol pro romské děti. Informátorka sice chodila na normální základní školu, ale je otázka, zda by rodiče neváhali dát ji i na školu praktickou, kdyby věděli, že tam jejich dceři nebude učitel matematiky nadávat do „pitomých cigánek“. Potenciální hanba za to, že je Romka, i když školně úspěšná, informátorku pronásledovala po celou dobu, kdy chodila na základní a střední školu. Proto považujme, ve shodě s Levínskou a Doubkem (2010), praktickou školu za svou povahou odlišnou školní instituci, kde se mohou romské děti cítit dobře a nemusí pociťovat hanbu za svůj původ.

Z výzkumu vyplývá, že je informátorka asimilovaná orientovaná Romka, to podle Šotolové (2011) znamená, že přijala kulturu majoritní společnosti. Na povrch vypadá vše dobře- informátorka je přijímaná společností a společnost i informátorka jsou spokojení. Výsledky výzkumu ale ukazují, že „bílá identita“, kterou informátorka vlastní je velmi křehká a musí být neustále potvrzovaná z vnějšího světa.

Informátorka vidí Romy skrze stejné stereotypy jako majorita. To potvrzuje tvrzení Říčana (2000), že zřeknutí se svého romství může vést až k distanci od původního národa. Distanc je navíc u informátorky specifický v tom, že se v podstatě stylizuje do ochránkyně Romů a do jejich vzoru, který by oni měli následovat, aby se měli jednou stejně „dobře“ jako ona. Tenhle úkaz je v podstatě ve shodě s tím, co říká Říčan (2000) o možném významu elitních Romů, pro pozvednutí sebevědomí ostatních Romů.

Podle Hübschmannové (1998) se Romové identifikují skrze to, co nejsou - skrze majoritní společnost. Informátorka tohoto výzkumu se oproti tomu vymezuje jako

Romka skrze to, že není jako ostatní Romové, ale je lepší, a proto už Romkou skoro ani není. Sama také chápe Romy jako sociální skupinu, ne etnickou, a být brána jinak, než v kontextu lepší Romky, bere jako hanbu. Podle našeho výzkumu tak platí i teorie Říčana (2000) který říká že, Romové, kteří nejsou sžití se svým romstvím, a cítí ke svému vlastnímu národu nelibost a stud, mají nestabilní i osobní identitu.

Na základě našeho výzkumu můžeme říci, že informátorka je asimilovaná Romka, která vnímá své romství jako handicap, který musí neustále kompenzovat svými výkony ve společnosti bílých. Rogers (1998) by asi řekl, že si jednoduše zvolila takovou strategii pro život, která se z jejího úhlu jevila jako jediná možná. Informátorka veškerý svůj potenciál investovala do toho, aby se mohla zařadit mezi majoritu a nebyla už Romkou, ale jakmile toho dosáhla, zjistila, že ji to„ táhne“ zase zpět k Romům a nyní s nimi pracuje.

Informátorka stále hledá, kdo je a kým je a co je skutečně důležité pro její život. Navíc se také snaží najít nějakou rovinu toho„ jak být Romkou“. Informátorka nezapírá tu část romství, kterou v sobě má a tomu nasvědčuje i skutečnost, že se rozhodla účastnit tohoto projektu. Z těchto důvodů můžeme v jejím životním příběhu najít obrovský potenciál k autentickému bytí, který potvrzuje její svébytnost a její svobodu být takovou, jakou chce být, dokud se nerozhodne to sama změnit.

11. Diskuze

V této části své práce nechám prostor paní Jarce, informátorce tohoto výzkumu, aby se sama vyjádřila k tomuto výzkumu a řekla nám, co si o jeho výsledcích myslí. Získáme tak zpětnou vazbu a také se možná dozvíme nějaké nové souvislosti, které byly v průběhu analytické práce špatně interpretovány.

Ahoj Terez, týýýjo, nevím kde začít, fakt mě to dostalo... Musím říct, že číst takhle o sobě je docela drsná zkušenost... Vím, že jsem ti to všechno o sobě řekla sama, ale tak jak o mě píšeš, prostě na to nemám co říct. Je to jako bych se koukala do zrcadla, věděla, že jsem to já a stejně se nepoznávala.. :(((Přála bych ti, abys teď věděla jak se cítím... Asi jako prasklý balón. Máš pravdu, je to celý blbý, to s těma romama a já a k tomu bílí, úplně špatně celé! Já neumím být ani černá ani bílá a pořád tak nějak mezi tím žiju, přežívám, nevím... Chudák kluk, jeho matka je magor, co z něho vyroste... Bože můj. To s tím tátou je fakt pravda, já jsem ho vždycky omlouvala i za jiné věci a i ty co mi ubližovaly vždycky, prostě jsem to brala jako můj problém. Já jsem vždycky chtěla být nejlepší a co z toho mám, bílí na mě kašlou a já neumím ani jednu blbou cikánskou písničku zazpívat a to jsem Romka, nebo co... ne vážně, to neber, že se na tebe zlobím, ty jseš skvělá, fakt dobrá práce, jen kdyby to tak bylo o jiným chudákovi a ne o mě! :))) Líbí se mi, jak to bereš, že mě jako nijak neodsuzuješ za to jaká jsem a taky to poslední, jak si psala o tom, že se snažím, to je pravda, ale moc mi to asi zatím nejde no... Asi to prostě nějak zlomím, však co, koupím si cikánský šátek a budu ho nosit, ať si všichni trhnou nohou, že jsem cigoška. Ach jo, blbej život, všechno je tak složité. Moc díky za tu zkušenost, nabídla si mi docela nový pohled na to, jaká jsem, mohla bych být a tak... Budu o tom přemýšlet :) ozvi se až budeš u ségry, zajdeme na kafčo a probereme.

Pa J.

Závěr

Předmětem této práce bylo poznat identitu vzdělané Romky a podmínky, které vznik této identity umožnily. Na základě analýzy autobiografického rozhovoru metodou zakotvené teorie, byly vytvořeny tři vzájemně provázané kategorie zahrnující odlišné podmínky pro vznik identity vzdělané Romky – rodinná výchova, škola, etnicita a v souvislosti s těmito kategoriemi byla popsána i samotná identita vzdělané Romky. Metoda narativního výzkumu navíc umožnila hlubší porozumění životního příběhu informátorky, jako předkládané psychologické realitě.

Rodinná výchova ovlivnila identitu informátorky hlavně z hlediska působení jejího otce, se kterým se identifikovala. Na základě této identifikace si osvojila jeho pohled na svět a také postoj k romství, které bylo v rodině informátorky potlačované. Místo romství rodina přijala život normální české rodiny – žila mezi bílými, nestýkala se s ostatními Romy, kromě babičky a tety. S rozhodnutím nebýt Romy, bylo rodiči zároveň přijato přání, aby se děti jednou měli lépe než oni a byli jako bílí. Nástrojem k dosažení tohoto cíle bylo zajistit dětem dobré vzdělání. Proto informátorku a její sourozence vedli rodiče ke vzdělání a podporovali jejich školní výkonnost. Zároveň byly v rodině informátorky nastaveny taková pravidla, která zaručovala, že všechny děti dostudují střední školu.

Informátorka měla podle svých slov na školu a na lidi „štěstí“. Její první zkušenost se školou byla pozitivní, měla výbornou učitelku, která ji umožnila cítit se ve škole dobře a zažít pocit úspěšnosti. Navíc byla spravedlivá a tak mohla informátorka realizovat celý svůj potenciál. Na základě této zkušenosti se vytvořil u informátorky pevný pozitivní vztah ke vzdělání. Od čtvrté třídy musela informátorka neustále bojovat za to, aby nebyla znevýhodňována oproti ostatním za svou odlišnost. V podstatě se ve škole naučila překonávat předsudky učitelů i spolužáků svým výborným školním výkonem a bojem za spravedlnost. Tato strategie překonávání předsudků výkonem se stala, pro svou funkčnost, trvalou součástí informátorčiny identity. Ke studiu na vysoké škole se dostala až o mnoho let později v souvislosti s tím, že si chtěla zvýšit kvalifikaci a školu studovala dálkově.

Z primární socializace si informátorka odnesla zvnitřněný pocit, že být Romem není nic, o co by se dalo stát a je proto žádoucí žít jako bílí. Plná identifikace s „bytím bílou“, ovšem nebyla možná, protože v rámci sekundární socializace byla neustále nucena ke konfrontaci se svou odlišností. S touto odlišností se musela také do určité

míry ztotožnit. Naučila se využívat již zmíněnou výkonovou strategii k překonávání cizích i svých předsudků, která ji zaručila cítit se jako bílá. Její etnická příslušnost k Romům je oceňována pouze v případě, že je úspěšná mezi bílými a její romství přidá úspěchu exkluzivitu. V každém jiném kontextu bere své romství jako hanbu a stud za to, že je součástí etnické skupiny s nízkým sociálním statusem. Na Romy se dívá skrze stejné stereotypy jako majorita i když ona sama je jim také vystavována a musí je překonávat.

Identita informátorky je slitkem zkušeností a vztahů ze všech předcházejících kategorií. Informátorka sama sebe považuje za jakousi „divnou Romku“, která nezná a v podstatě ani nemůže znát vlastní kulturu, protože ji v tom brání předsudky. Čelí svou úspěšností ve světě bílých svému romství a zároveň „truchlí“ nad tím, že je „divná Romka“. Tato ambivalence se projevuje v její identitě, která je velmi křehká a musí být neustále potvrzována z vnějšího prostředí. Vnitřní sebepojetí být Romka a být zároveň i jako bílá vyvolává v informátorce obrovské napětí a je pro ni zdrojem úzkosti. Aby tuto úzkost překonala, musí být neustále perfektní. Je na sebe velmi přísná a všechny sociální role a pozice, které zastává, musí zvládat dokonale. Jinak má pocit, že o svou vydobytou pozici mezi bílými může přijít. Na ostatní lidi kolem sebe tak velké nároky informátorka nemá a jejich chyby omlouvá, protože oni buď jsou buď bílí a na chyby tedy mají nárok, nebo jsou Romové a své chyby nemohou ovlivnit, protože jsou jejich součástí. V současné době se informátorka nejsilněji identifikuje s rolí matky, která ji přináší uspokojení, ale zároveň i strach z toho, aby se její syn nestal Romem. Životním cílem informátorky je být dobrým vzorem pro svého syna i pro děti v dětském domově, tak aby i oni mohli jednou mít dobrou pozici ve světě bílých a mít se „dobře, jako teď ona“.

V tomto výzkumu bylo nastoleno téma asimilované, vzdělané Romky, která uspěla ve vzdělávacím procesu majoritní společnosti. Navzdory tomuto úspěchu se však necítí spokojeně a žije v neustálé úzkosti a strachu – z toho, že ztratí své vydobyté postavení, že se její syn stane Romem, že není Romka, ani bílá a nikam nepatří. Tento problém se dotýká také autentického způsobu života, který ovšem v jejím životě můžeme stále najít v podobě snahy nějak tuto nerovnováhu identity vybalancovat, těmi způsoby, které se informátorce jeví jako správné a účinné.

Tento výzkum životního příběhu vzdělané Romky je alarmující sondou do vnitřního světa vzdělaných asimilovaných Romů, kteří se vzdali svého romství, aby získali určitou pozici mezi členy majoritní společnosti a jejich úctu. Je to vykoupeno

cenou za to, že nebudou přijati jako skuteční bílí a nebudou už ani Romy. Z tohoto důvodu by se mělo této problematice věnovat více výzkumné pozornosti, aby se v lepším případě vyvrátily výsledky tohoto výzkumu, v horším případě potvrdily a problém se mohl začít efektivně řešit.

Seznam použité literatury

1. BAČOVÁ, V. *Identita v sociální psychologii*. In Výrost, J., Slaměník, I. Sociální psychologie. Praha : Grada Publishing, 2011. 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
2. BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění.* In Lisá, H. Romové v České republice. Praha : Socioklub, 1999, s. 333-350. ISBN 80-902260-7-8.
3. BERGER, P., I., LUCKMANN, T. Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění. Přel. Svoboda J. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 216 s. ISBN 80-85959-46-1.
4. BITTNEROVÁ, D. 2010b. *Výchova a vzdělávání ve vyloučené lokalitě – odpověď na nabídku majority*. In Michalík, B (ed.). *Dynamika akulturácie na etnickej hranici.* Nitra: Univerzita Konstatnina Filozofa 2010. 11 s. rkp. v tisku.
5. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom: cesty Romů 1945-1990*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 273 s. ISBN 80-244-0524-5.
6. DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Proč si Romové vybírají zvláštní/praktické školy?* In INTERRA 10, Ústí nad Labem 2010. rkp. v tisku.
7. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
8. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 131 s. ISBN 80-7067-905-0.
9. CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha : Psychologický ústav Akademie věd České Republiky v Praze, 2007. 152 s. ISBN 80-86174-11-5.
10. CHRZ, V. *Narativní imaginace u žáků sedmé třídy*. In : Pražská skupina školní etnografie: 7. třída. Výzkumná zpráva. Praha : PedF UK, interní tisk, 2002 (s. 1-35).
11. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
12. MALÁ, H., SUCHÝ, J. *Speciální příprava učitelů pro práci s cikánskými dětmi*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 119 s.
13. ROGERS, C., R. *Způsob bytí*. Přel. Krejčí, J. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

14. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-410-9.
15. SOLLÁROVÁ, E. *Socializace.* In Výrost J., Slaměník, I. Sociální psychologie. Praha : Grada Publishing, 2008. s. 49-65. ISBN 978-80-247-1428-8.
16. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*: Postupy a techniky zakotvené teorie. Přel. Ježek, S. Brno : Nakladatelství Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
17. ŠIFFELOVÁ, D. *Rogerovská psychoterapie pro 21. století*. Praha : Grada Publishing, 2010. 192 s. ISBN 978-80-247-2938-1.
18. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha : Grada Publishing, 2001. 92 s. ISBN 80-247-0277-0.
19. VYMĚTAL, J., REZKOVÁ V. *Rogerovský přístup k dospělým a dětem*. Praha : Portál, 2001. 240 s. ISBN 80-7178-561-X.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Autobiografický rozhovor