



„Mluví, jako kdyby byla fakt Češka“: Konstrukce národnosti/ethnicity v promluvách dětí¹

“She Speaks as if She Really Were Czech”:
The Construction of Nationality/Ethnicity in Children’s Speech

Kateřina Liřková

ABSTRACT In focus groups, ninth graders from ethnically and nationally diverse classrooms (Vietnamese, Ukrainian/Russian, Roma) discussed in-class relationships among the different groups. My analysis combines discursive methods of conversation analysis and interpretive repertoires (Wetherell) in order to understand the ways in which nationality and ethnicity are constructed. Three key topics emerge: (1) language as a tool of inclusion and exclusion; (2) the construction of in-groups and out-groups; and (3) culture as it is construed in the context of sameness/difference. I argue that speakers identify mastery of the majority language as the main tool of inclusion while the native tongue remains a marker of the “essential truth” of one’s identity. While attempting to be included in the in-group, nationally/ethnically “Others” mobilize discursive strategies of their normality and similarity to the majority. The “natives” deploy discourses of individualization in order to position themselves as tolerant individuals while at the same time identifying the “good” and “bad” individuals of “other” ethnicities and nationalities. Culture as well as biology serves to explicate the differences between people. An interesting discursive space is opened by the category of the psychic “interior” which might be used to think of similarities and equality of all.

KEY WORDS nationality, ethnicity, schoolchildren, discourse analysis

„Etnicita není věc *ve* světě, ale náhled *na* svět,“ napsali Brubaker, Loveman a Stamatov (2004: 32). Etnicita a národnost jsou kategorie opakovaně vyjednávané v každodenní realitě, nejsou pevné a neměnné, nýbrž jejich hranice jsou proměnlivé a konstruované v konkrétních kontextech. V této stati se soustředím na otázku, jak se konstruuje národnost, etnicita a češství v promluvách žákyň a žáků 9. tříd základních škol, do nichž chodí i děti ne-českých rodičů. Můj text si klade i následující (pod)otázky: Vnímají děti samy sebe jako národnostně/etnický odlišné? Jsou jako odlišné vnímány (kdy, kým)? Jaké jsou znaky/ukazatele odlišnosti? Jaká je role jazyka v procesech konstruování národnosti/ethnicity a přináležení/vyloučení? Jak děti konstruují in-group a out-group (uvnitř i napříč národnostními/etnickými skupinami)? Jak je

Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2012. S. 43–64. ISSN 1214-813X.

¹ Tato stať byla napsána s podporou Grantové agentury České republiky, projekt číslo P404/12/1487 „Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin“.

konstruovaná příroda/biologie a jak kultura/společnost? A v jakých kontextech se odkazuje k jazyku/zvykům/kultuře a v jakých k biologii? Prolínají se, nebo jsou výrazně odlišné?

Empirická data, jež analyzuji v této stati, byla získána z focus groups, které pro náš výzkumný tým MOPED sesbírala podle našeho zadání agentura Factum Invenio.² Výzkum probíhal v listopadu 2011 na třech základních školách ve třech českých městech (okresní, krajské, hlavní). Na školách byly vybrány konkrétní třídy, v nichž bylo více dětí z národnostně/etnicky různých skupin (vietnamské, ukrajinské/ruské, romské). Tyto národnostní skupiny byly vybrány z důvodu jejich nejvyššího početního zastoupení na území České republiky. Šest dětí z každé třídy, tři etnicky české a tři děti jiné etnicity, se pak zúčastnilo každé focus group. Rozhovor moderovaný pracovníci (ve třídách 9.A a 9.B) či pracovníkem (9.C) agentury, bez přítomnosti dalších dospělých osob, děti vedly v kontextu mikroklimatu své školní třídy. Tématem focus groups, které bylo dětem předem oznámeno, byly vztahy ve třídě. Rozhovory byly zaznamenány na videokameru a následně přepsány.³ Transkripty byly upraveny⁴ podle pravidel konverzační analýzy (CA).⁵

Analyticky se budu řídit metodou interpretačních repertoárů (Wetherell a Potter 1992), která se soustředí na významy a struktury promluv a jejich variabilitu. Diskursivní metoda Margaret Wetherell vychází z předpokladu, že identita (potažmo národnost či etnicita) je kategorie, jež se proměňuje v kontextu promluv a je konstruována účastníky k dosahování různých účinků. Je to právě tento performativní aspekt jazyka a promluvy – dělání něčeho slovy⁶, který je logicky propojen s proměnlivostí, variabilitou. Odtud koncept interpretačních repertoárů. Wetherell navrhuje analyticky se zaměřit na variující způsoby, jimiž je o věcech a jevech promlouváno. Mluvčí používají různé interpretační repertoáry k tomu, aby dosáhli žádoucích účinků v dané sociální interakci. Interpretační repertoáry, k nimž se mluvčí uchylují, tak představují jakési *vědění, jež je po ruce (stock of knowledge at hand*, Berger a Luckmann 1999), které existuje v širším sociálním kontextu a jako takové rezonuje napříč

2 Výběr konkrétních škol a konkrétních tříd byl na agentuře, nicméně musel splňovat naše zadání: Sběr dat proběhl na vybraných základních školách, na nichž byly ve větším počtu zapsány děti migrantů, zejména děti rodičů pocházejících z Vietnamu a Ukrajiny (nejpočetnější populace migrantů) či romské děti (respektive děti, jež jsou v daném prostředí považovány za Romy). V prvním kroku byly vybrány lokality s vyšší pravděpodobností výskytu dětí migrantů a romských dětí na základních školách. Požadavkem bylo neomezit se jen na Prahu, Ostravu, Brno a Ústí nad Labem, ale najít příslušné lokality ve všech krajích ČR a zahrnout do zkoumaného souboru i menší města. Ve druhém kroku byly v těchto lokalitách vybrány konkrétní základní školy, na nichž je zapsán větší počet romských dětí a/nebo dětí migrantů. Do souboru škol, na nichž byl proveden sběr dat, nesměly být zahrnuty žádné speciální a praktické (dříve zvláštní/pomocné) školy.

3 Při analýze jsem vycházela z detailních přepisů a videa, které jsem (pochopitelně nesčetněkrát) četla a shlédla.

4 Za pečlivost při mravenčí práci, kterou takové přepisování vyžaduje, děkuji Michalu Jaškovi.

5 V tomto textu používám ustavený způsob přepisu pro CA podle Gail Jefferson. Vysvětlení užitéch značek viz například zde: <<http://mis.ucd.ie/wiki/JeffersonianTranscription>>

6 Na performativní sílu slov poprvé upozornil J. L. Austin, který zkoumal schopnost „pouhých slov“ konat v sociální realitě. Teorie performativity vděčí za svůj základ právě Austinově teorii performativních řečových aktů (blíže viz Lišková 2009: 120–156).

daným sociálním prostředím. Interpretační repertoáry, jak řiká Wetherell, můžeme chápat jako svého druhu klišé, ustálené způsoby promlouvání, které jsou srozumitelné a nevyžadují sáhodlouhé vysvětlování a legitimizaci. Skrze zkoumání interpretačních repertoárů tak, jak je aktéři užívají v každodenních promluvách, v důsledku zkoumáme legitimní diskursivní vzorce, které komunikují a reprodukují sociálně sdílené významy.

Při analýze využívám jako komplementární přístup konverzační analýzu (CA). Tato metoda vychází z etnometodologie, která užívání jazyka vnímá jako sociální jednání. Goffmanovsky se soustředí na řád interakce (Goffman 1999); slovy jednoho ze zakladatelů CA Harveyho Sackse: „vřude je třeba předpokládat řád“ (Sacks a Jefferson 1992). Goffman inspiroval vznik CA svými postřehy o jazyce coby součásti sociálního jednání, jež je strategické a v němž důležitou roli hraje jedincova konstrukce sebe sama (Goffman 1999). Jazyk jedinců je koordinován s jazykem ostatních lidí, takže sociální interakce je výsledkem spolupráce. Jazyk sám je strukturovaný, předpověditelný a ritualizovaný (Goffman 1997). Metoda konverzační analýzy zkoumá přirozeně se vyskytující interakci a v ní se zaměřuje na procedury, metody a praktiky, které produkují interakci vzájemně srozumitelnou (Schegloff a Sacks 2006). CA se v detailu soustředí na to, *jak* se rozhovor vedl. Pro takový typ analýzy je nejen nutné mít přesnou nahrávku, ale i detailní přepis, jenž CA v průběhu let vyvinula. CA interpretuje důsledně z pozice aktérů, nikoli metapozice analytika, a dokládá, jak vyvíjející se konverzace prokazatelně informuje následné odpovědi aktérů (z nichž se vyjevuje, jak pochopili předchozí repliky, protože odpověděli právě takovým způsobem, jakým odpověděli). CA je tedy detailní analýza zaměřená na pochopení toho, co se děje právě teď a tady; podle Schegloffa (1998) je cílem CA zodpovědět otázku „proč toto tvrzení zde“ („*why this statement here*“).

Tento poněkud technicistní a příliš úzký záběr CA kritizovala Margaret Wetherell (1998). Podle ní je slabou stránkou této metody, a etnometodologie jako jejího paradigmatického rámce, že se nezajímá o vnější sociální příčiny (Garfinkel 1967, Heritage 1984), soustředí se na danou konverzační výměnu, a to ještě specificky na její (relativně malou) část. Souhlasím s touto její výhradou, a vnímám přínos CA pro tuto mou analýzu v důrazu na účastníky a to, jak v řeči předvádějí (display) jeden druhému své porozumění kontextu a situaci, své vědění (Wetherell 1998). Proto pokládám za produktivní kombinovat místy detailní náhled CA s interpretačními repertoáry Margaret Wetherell, které usilují o to, postihnout širší sociální kontext, v němž se (právě takové) promluvy odehrávají. Ve svých interpretacích tedy kombinuji ono *jak* konverzační analýzy s tím, *co* se řeklo, kterak to akcentuje metoda interpretačních repertoárů. Každopádně obě metody shodně zdůrazňují nutnost zachovat kontext promluv, proto uvádím delší pasáže z rozhovorů, což považuji za důležité, jelikož kontextualizace zakládá plausibilitu mých interpretací. Validita analýzy se poměřuje především její koherencí a sdělností (Potter a Wetherell 1987: 158–176).

Jak už je v této části textu zřejmé, nebudu se zabývat žádnými předem připravenými sociálněvědními způsoby konceptualizace národa a etnicity. V sociologii jich existuje celá řada, a mnohé jsou nesmírně podnětné. Ve zvoleném analytickém rámci ale nejsou nutné, neboť mým cílem je ukázat, jak je národní či etnická příslušnost a identita konstruována v konkrétních interakcích. Smyslem tohoto textu není „testovat“, zda by bylo možno dětské promluvy napasovat lépe do konceptu X či do konceptu Y. Mým záměrem je analyzovat

strukturu konkrétních řečových aktů, skrze něž je ustavována a reprodukována národnost a etnicita.

Text se zaměřuje na tři oblasti, které jsem v promluvách identifikovala pro své téma jako klíčové. Jednak je to téma jazyka, respektive znalosti češtiny, jež je mluvčími identifikováno jako nástroj inkluze a exkluze. Dále jde o poměrně obsáhlé téma konstrukce in-group a out-group. A konečně se jedná o téma kultury, respektive její konstrukce v kontextu jinakosti/stejnosti.

Jazyk jako prostředek a legitimizace vylučování a začleňování

Kdykoli se diskutuje integrace cizinců, tedy osob, jejichž mateřštinou není čeština, jazyk bývá jednou z prvních věcí, která přijde na přetřes. Tato skutečnost není nijak překvapivá, existuje koneckonců rozšířené chápání jazyka jako nástroje komunikace. A jelikož je k začlenění do kultury národního státu potřeba komunikovat, je znalost jazyka vnímána jako klíčová.

Ve skupinovém rozhovoru s žákyněmi 9.A, do které chodí taky Larissa, Olena a Irina, jejichž rodným jazykem je ruština, se (cizí) národnost konstruuje primárně skrze (cizí) jazyk.

Mod: Hraje nějakou roli, že ve vaší třídě jsou děti různých národností?

Larissa: Ne.

Alice: Jako, myslím, že na prvním stupni trochu to hrálo roli,=

Irina: =No.=

Alice: =ale teď už ne.

Mod: A jak se to projevovalo?

Alice: Um, právě, že se s ním moc nechtěli bavit, zapojovat se s ním do té řeči, možná jako, spíš jenom kvůli tomu, že mu nerozuměli.

V 9.B, do které chodí děti vietnamských rodičů chlapec Trong a dívky Dao a Lan, se odkazem na jazyk, respektive jazykovou jinakost, vysvětluje vyčlenění z kolektivu školní třídy.

Mod: A myslíte si, že kdyby byl- byly takhle děti z různých národností v jedné třídě, že by držely spíš při sobě? Anebo že by se zapojovaly mezi ostatní normálně? Jak myslíte, že by to bylo?

Mírka: No asi ze začátku by byli u sebe jako by ti, ale možná kdyby se poznali, tak jako- by byli potom jako zase dohromady.

Mod: Jo. Co si myslí Petr a Trong?

Petr: Petr myslí, že-

Holky: (*smích*)

Petr: PRÁVĚ jako rozhodně by drželi při sobě, kdyby to byli dva ze stejný národnosti. Protože by jako neznali ty Čechy ze začátku.

Mod: U-hm.

(1,5)

Petr: A byli by si podobný aspoň tím jazykem, tak-

Mod: U-hm. A jak by se k nim chovaly ostatní děti ve třídě?

Petr: [Nejspíš]

Trong: [No tak-]

Petr: by je ze začátku ignorovaly, protože-

V obou těchto pasážích je pozoruhodné, že se k otázce jiného jazyka vyjadřují převážně etnicky české děti. Pasují se tak do role expertů na cizojazyčné děti a průběh jejich integrace do kolektivu vlastní, rozuměj české školní třídy. V 9.A je to Alice, kdo promlouvá o tom, zda, kdy a do jaké míry se projevovala jinakost ne-českých dětí. A zatímco Larissa na moderátorčinu otázku, zda jiný původ hraje roli, odpovídá jasným „ne“, Alice se rozmluví, že ano a kdy a jak. Larissa krátkým „no“ Alicino vysvětlení schvaluje. V 9.B se aktivního vysvětlování ujímá Petr a počáteční nezapojení cizinců do třídního kolektivu vysvětluje jako funkci jejich jazykové spřízněnosti. Ačkoli moderátorka vyzvala k odpovědi Petra i Tronga, participace druhého jmenovaného je omezena na „no tak“, které standardně uvozuje promluvu, na kterou však už Trong nedostane prostor.

V následující promluvě, opět z 9.B, se diskutuje o tom, kdy a jací cizinci se cítí vyloučení a proč.

Mod: Ale Klára řikala jako pátý kolo u vozu-

Klára: Ale tak když je to třeba někdo, kdo vopravdu přijel před, já nevím, před měsícem do Āech a ještě prostě tu nikoho nezná, nikdy česky nemluvil, tak to pro něj asi musí být hodně těžký.

Mod: U-hm.

Lan: Docela šok, no.

Dao: Žuan.

Trong: Žuan.

(1,3)

Lan: Ale ten se tam zabává, že jo.

Klára: (*zasměje se*) No tak že jo, je v pátý, tak to ještě tolik nevnímá. Ale myslím, že kdyby třeba k nám do třídy přišel někdo, kdo prostě nikdy v Āechách nebyl a nikdy tím jazykem nemluvil, tak by se cítil asi víc odsunutý, než ta v těch mla- men- mladších ročnících.

Mírka: A ne všechny baví prostě celou dobu jakoby jenom se snažit mluvit anglicky, takže se může cítit, no, odstrčený.

Podobně jako v ukázce z 9.A, i etnické Āeřky z béčka diskursivně umisťují větší vyloučení cizinců do nižších ročníků (podobné řečové akty uvidíme ještě dále v textu). Efekt, jehož tím dosahují, by se dal nazvat „to už je minulost“ nebo „to se nás netýká“. Diskursivně je tak ustavována současná shoda a pohoda, překonání či prostá neexistence problémů „u nás“, v naší třídě. Jinde problémy mají, ale my ne. Tuto shodu podporují i Lan, Dao a Trong, kteří identifikují pocit „šoku“ a „pátého kola“ u Žuana z nižšího ročníku.

Integrace nastoluje i otázku, jak vyrovnávat nerovné příležitosti, což v kontextu jazyka znamená možnosti školních úlev pro nově přišedší.

Alice: Ale jinak, um, je to asi ten začátek, kdy sem přijedou a pak už většinou jako to nijak neberou. Ale tak třeba myslím si, že třeba taková Olena žádný úlevy nepotřebuje, ta je skoro nejchytřejší holka ze třídy.

Iřina: No.

Alice: I na češtinu. Ona je třeba nejlepší holka ze třídy na češtinu.

Mod: U-hm.

Irina: A je Ukrajinka.

Mod: Dobře.

Alice: Potvora jedna (*se smíchem*).

Podle Alice nejen že pro Olenu úlev není třeba, jelikož je premiantka třídy, navíc své spolužáky a spolužačky předčí i ve znalosti jejich rodného jazyka. Irininy tiché komentáře, jimiž prokládá Alicinu promluvu, slouží k sebeidentifikaci další Ukrajinky s integračním úspěchem krajanky. Alicina závěrečná věta předvádí kombinaci uznání a odstupu od Olenina úspěchu. Že je dokonalé zvládnutí jazyka měřítkem úspěchu inkluze do majority, ukazují i následující pasáže.

Olena: To jsme byli malí. To já, když jsem přišla do první třídy, tak já jsem tam neměla žádného Ukrajince, my když jsme byly s Irinou, tak jsme se aspoň mohly bavit po našem. A když jsem já chodila do první třídy, tak jsem tam byla mezi jako českýma dětma já sama. A to si pamatuju úplně, že já jsem seděla v lavici, pořád jsem seděla, a voni na mě všichni koukali jako na zvíře v kleci=

Irina: (*zasměje se*)

Olena: a já jsem nevěděla, co mám dělat, protože mě táta učil jenom pár, on tady byl dřív, než my s mámou. A von mě naučil jenom pár slov, jenom prostě jak mám pozdravit, jak něco říct, a- a voni jako fakt i jako chodili ke mně po jednom a zkoušeli se mnou mluvit. A já byla nepřijemná, protože na mě tak koukali a teďka po letech se s nima potkám, a v- já jsem chodila na jinou školu do první třídy, a potkám se s nima po letech a voni říkají, je, ty jsi byla taková a taková a teď mluvíš tak hezky česky, že nepoznáme, že jsi, že jsi Ukrajinka. A to, tak- tak jako teďka se tomu zasmějeme, ale vím, že v té době to pro mě [bylo]

Irina: [No.]

Olena: takový jako psychicky [vytíže]ný,

Mod: [Těžký.]

Olena: no.

Mod: U-hm.

Irina: Těžký, dost. (*tišeji*)

Mod: (Rozumím)

Irina: Třeba taky teď mi hodně říkaj, že, počkej, ty jsi z Ukrajiny, to není možný. (*s úsměvem*)

Mod: Že to už nepoznají někdy.=

Irina: =No, že už vůbec.

Mod: U-hm.

Alice: Jako třeba bych nepoznala, že je Ukrajinka, ale když dlouho třeba mluvíme, tak bych poznala, že [má jiný přízvuk].

Pavla: [Jo, už jo.]

Alice: Ale u Oleny ne. Ona totiž- umm, já nevím, nevím proč, jakože třeba oproti těm hol[kám],

Hana:

[Mně při-]

Alice: prostě mluví úplně jak kdyby byla [fakt Češka].

I v této výměně je vidět Irininu snahu identifikovat se s Olenou, vzorem dokonalé integrace. Obě, Irina i Olena, zdůrazňují náročnost situace, s níž se musely potýkat. Překonání náročných překážek dále umocňuje výsledný úspěch. Nicméně Irinino performativní ustavování sebe sama coby plně inkludované („oni už nikdy nepoznají, že jsem z Ukrajiny“) je narušeno Alicí, která přiděluje status neoznačené „jinakostí“ v podobě jazyka pouze Oleně.

Alicina závěrečná věta se zdá být uznáním Olenina dokonalého začlenění, splynutí s etnickými Čechy. Ovšem gramatická podoba této Aliciny věty, totiž podmiňovací způsob, představa splynutí zpochybňuje: dává tuřit, že cizinec nemůže čeřství nikdy plně dosáhnout, i kdyby jazyk zvládal sebelépe. Opravdové čeřství je vyhrazeno etnickým Čechům a cizinec je může jen napodobovat, být „jako kdyby“ Čechem.

My a oni: diskursivní konstruování in-group a out-group

Sociální skupiny a jejich členstvo jsou konstruovány a rekonstruovány skrze promluvy. V diskusích vysvítají způsoby, jimiž se ustavují a proměňují aliance a formy solidarity, in-group je formulována a reformulována ve vztahu k out-group. „My“ a „oni“ je v následujících promluvách artikulováno na osách národnosti, etnicity a občanství.

Mod: Můžem to asi takhle dokolečka (*ukazuje na Larissu*)

Larissa: Jo. Jmenuju se Larissa, chodím do devítky, je mi 16, (3,5) uh, zájmy (*s úsměvem neví, co říct*).

Alice: (*šeptem napovídá*) Jsem z Ruska.

Larissa: (*zasměje se*) Jo, jsem z Ruska jako. A chtěla bych jít na gymnázium, jazykovy. Mám jako zájem o sport a prostě o všem. (1,3) To je všechno.

Mod: Děkuju.

Už na úvod diskuse vystupuje národnost do popředí. Když Larissa váhá, jak se představit, její česká spolužačka přispěchá s národnostní kategorií jako jediným definičním znakem. Alice ani jiné domorodé děti se v diskusích nikdy nedefinovaly explicitně a manifestně jako „já jsem Čech/Čeřka“. Explicitní kategorizace byla v promluvách vyhrazena pro „druhé“. Být příslušníkem majority znamená být neoznačený, a jako takový normální. Národnostní kategorizace tak plní funkci „zjinačování“ (*othering*), které je potenciálně vylučující a deviantní.

Pokud domorodá nacionální kategorie vystoupila, pak jako signifikátor homogenity, která je vstupem „jiného“ naruřena, jak je patrné v první části následující promluvy.

Mod: Máte pocit, že je ve třídě někdo, komu by vyloženě to vadilo, toleto smířený nějaký složení?

Larissa: Um, ted[ko né].

Alice: [Asi ne. Jako v naší třídě]

Irina: [Ne, nikomu.]

Alice: Ted[ka nikomu. Teda, nemůžu vidět nikomu až do krku, ale to [je asi-]

Mod: [Ale neproje]vuje se to.

Alice: Ale neprojevuje, ne.

Mod: Tys říkala ted[ko ne (*mluví na Larissu*), takže dřív to-

Larissa: No, dřív to [se projevovalo],

Alice: [Bylo. Jo, jo.] Jako [říkali]-

Larissa: [když] já se od [začátku přímo]-

Alice: [Třeba, že přišla] n- jako, um, třeba Larissa, tak zase, proč zase Ruska, dyť my jsme čeř[ká]

Irina: [No.]

Alice: třída.

Olena: [Jo.]
 Alice: [Tod]le.
 Irina: [Jo.]
 (...)

 Olena: Nebo třeba my jsme to měli tak, že třeba když jsem se bavila s Larissou hodně, ještě česky ještě moc neuměla, tak jsme stály dole u bufetu a to bylo takový, že na ní začali pořvát, proč mluvíš česk- proč mluvíš rus[ky],
 Irina: [Mno.]
 Olena: jsi v český škole, nikdo ti nerozumí, a tak, anebo ještě tady byla dřív jedna Olena, ta taky mluvila rusky a třeba mezi sebou, tak to bylo výhodný pro nás obě, ona uměla česky dobře, ale výhodný se pro nás bavit, a voni jako, no, můžete se zabi- začít bavit česky, to není slušný a takhle a tak- (*pohodí rukama*)
 Mod: U-hm.
 Irina: Ale já si říkám-
 Olena: Já říkám, [vy taky mluvíte]
 Irina: [co kdybychom-]
 Olena: svým rodným jazykem.=
 Irina: =No.=
 Olena: tak proč my bysme nemluvily svým rodným jazykem.
 Irina: [Jako co třeba vezmu] Čecha a dám do ruský školy a říkam, [no a]
 Olena: [Jo.]
 Irina: teď mluv rusky.

Jazyk, kterým mezi sebou dívky komunikují, slouží majoritní skupině jako identifikátor toho, kým ony „ve skutečnosti“ jsou. Jazyk (v tomto případě ruština) funguje jako integrační mechanismus pro nově přichozí „druhou“ do skupinky ruskojazyčných dívek. Zároveň je však domorodými dětmi zviditelněn jako nežádoucí, jako něco, co musí být eliminováno. Aby mohli aspirovat na členství v majoritě, mají se jini zbavit znaků, které je charakterizují jako členstvo v kategorii „jiní“. Jinakost je označena za morální problém („je neslušné bavit se jazykem, kterému tu lidé nerozumí“). Irina a Olena mobilizují diskursivní strategii ekvivalence/rovnosti („vždyť my neděláme nic jiného než vy – taky mluvíme svým rodným jazykem“) a svou dvojjazyčnost přeznačují jako svého druhu výhodu: dokáží něco, co by české děti na jejich místě stěží dokázaly.

Za pozornost stojí i Larissino a Irinino počáteční trvání na tom, že národnostní jinakost nepředstavuje problém. Larissa později připouští, že její příchod do školy byl komplikovaný právě kvůli jejímu jazyku a národnosti, čemuž přizvukují i Olena s Irinou. Zdá se ale, že prvotní reakcí národnostně odlišných je vlastní jinakost umenšovat či popírat, a tím se hlásit k majoritě a funkční integraci do ní.

Zatímco předchozí situace identifikovala dívky jako Rusky v kontextu konkrétního užití „jiného“ jazyka, v následující promluvě všechny tři ruskojazyčné dívky vzpomínají na epizodu, kdy byla Larissa kategorizována jako reprezentantka kolektivního nepřítele a Olena jako příslušnice pohrdaného zaměstnání.

Mod: máte pocit-
 Irina: ještě jsem chtěla říct, [že, že něk]dy
 Mod: [(můžeš se ještě-)]

Irina: dávno říkali taky, dávno to bylo, když byli ještě malí, hloupí, že, máš se vrátit do tý Ukrajiny posraný a takový hnusný věci.

Larissa + Irina + Pavla + Olena: (*zasmějí se*)

Alice: Irino, těch sprostějch slov.

Larissa: No prostě to každému říkali, ale asi cizinců, jakože]

Mod: [Učitelé to-] slyšeli [jste]

Larissa: [jako, že slyšeli-]

Olena: [NE, NE, NE, ne učitelé, žáci]

Irina:

[Učitelé ne, žáci, žáci.]

Larissa: [Učitelé ne] jako, ale jako tvoji spolužáky k tomu jako- od začátku mně tak jako trošku takhle nadávali kluci, že, máš se vracet do Ruska, prostě, [neumíš mluvit-]

Olena: [To bylo minulej] rok.

Irina: Umm.= (*souhlasně*)

Larissa: =No, jakože, ne, to by[lo sed]mičky,

Olena: [Když]

Larissa: to bylo až v sedmičky, jak jsem přišla.

Pavla: [Ale i v osmičce to bylo taky.]

Olena: [Ale minulej rok to bylo s devátá]kama,=

Larissa: =No.=

Olena: protože Āesko hrálo s Ruskem,=

Irina: =No, to bylo.=

Olena: =a Āesko vyhrálo a voni ty bejvali devátáci přišli až k nám do třídy, dva kl- je- dva kluci a jedna holka, a měli českou vlajku a začali tam na Larissu pořvát, ať se vrátí do Ruska, že jako [že Rusáci prohráli a takhle].

Larissa:

[Že já jsem lůzr], ale za- začali ukazovat tu značku toho lůzra (*tvaruje ukazováček a palec do tvaru písmene L*) a já říkám, a já za to nemůžu jakože odpovídat za za tu jejich jakože [hru]

Olena: [HRU.]

Larissa: a já tam nehrál, jako já tam nebyla jako nebruslila tam, nestála na bráně=

Irina: =Nebrus=(*tiše*)

Larissa: a třeba ještě nadávají jako já slyším, že z tý politiky. A já říkám, a já za to nemůžu jako já [nejsem prezident]

(...)

Olena: Anebo jako třeba je nepříjemný, když vám někdo řekne, že ukrajinský prostitutky jsou dobrý.

Irina: Nó.

Olena: A zeptaj se jako, jaký to je.

Mod: U-hm.

Olena: Tak jako to je, teď třeba jsme byli na přednášce a von to řek ten pan doktor jo, tak se na mě všichni votočili, tak co, já jsem prostitutka, tak já to nevím, jestli to je dobrý, bejt prostitutkou, nebo-

Larissa a Olena podávají obsáhlé popisy situací, kdy byly exkludovány jako nežádoucí „jiný“ čistě na základě své národnosti. Popisované situace jsou „hrubého zrna“, snadno by se kvalifikovaly jako šikana či diskriminace. Je pozoruhodné, že celá tato dlouhá výměna se děje jen mezi ruskojazyčnými dívkami – jejich české spolužačky k ní mnoho nedodávají.

Můžeme sledovat diskursivní strategii kladení problémů do minulosti, kterou jsem již identifikovala výše. Pavlin krátký vstup do jinak ne-českými dívkami vedené diskuse ukazuje, že ona „minulost“ není tak dávná, jak by Irinino rámování dávalo tušit.

Naopak v následující pasáži mluví jen etnické Češky. Jen ony se cítily interpelovány moderátorčinou otázkou po zkušenostech s lidmi jiné národnosti (otázka byla položena celé skupině). Z toho vysvítá, že „jiná“ národnost rovná se „jiná než česká“, nikoli nutně „jiná než moje“. Tento náhled umocňuje sama moderátorka následným explicitním vyzváním Pavly, tedy české dívky, aby odpovídala.

Mod: Jaké vy samy máte zkušenosti s lidmi z jiných národností?

(1,7)

Alice: Jak s kterýma.

Pavla: Jo.

(2)

Mod: Tak Pavlo.

Pavla: [Třeba Němci] jsou hrozně vulgární mi přijdou hodně.

Alice: Tak[hle, asi] bych-

Hana: [To já-]

Alice: Jo, promiň, říkej, říkej.

Hana: Třeba holky vod nás ze třídy jsou úplně v pohodě, ale třeba když na (jméno ulice) dělali tu šk- zateplovali tu školu, a my jsme tam vokolo chodili na tréninky, tak prostě jako, hej, kočka, jako pojď sem, počkáme na tebe a podobně. A byli to Rusáci, protože nám to ještě říkali, že tam dělá nějaká ruská firma, tak to nám va[dilo].

Pavla: [Jo.]

Hana: Ale když jsou takhle holky, tak je to úplně v pohodě.

Alice: Nejsm proti nikomu zaujatá a nejsem jako rasista.

Mod: U-hm.

Alice: Takže nepodporuju určitě rasismus, ale vim, že třeba když potkám nějakýho, řeknu Roma, třeba v tramvaji, a on jakoby třeba je slušnej, chová se jako ostatní lidi, tak nevím třeba, proč ostatní, hele, Rom, cikán, a takhle. Ale jako každej je jinej a některý Romové třeba nejsou úplně jako slušní v týdle zemi. Ale některý jsou hodný a nevím, proč jim za to lidi nadávaj. A podle mě jako- a nejsou to jenom oni. Jsou to právě i třeba Rusové a Ukrajinci, Němci, a ještě, já nevím, tady, jako jsou i Italové, Španělé a takhle.

Mod: A jakou vy sami máte osobní zkušenost s někým-

Alice: [Tak třeba s těma Romama] i docela špatnou.

Po počátečním váhání se ozývá Alice, užívá repertoár individuálního přístupu („Jak s kterýma“). Pavlin vstup směřuje diskusi k negativním stereotypům o „jiných“ národnostech. Hana přichází s příkladem nepatřičného chování „Rusáků“. Svoji promluvu, která by mohla být ruskými spolužačkami vnímána jako zraňující, ošetří na začátku i konci ujištěním, že „tady holky jsou v pohodě“, čímž je diskursivně vyjímá z kategorie „Rusáků“. Podobně Alice se definuje jako objektivní a tolerantní. Její promluva je opakovaně uvozená vyloučením sama sebe z kategorie „rasista“ a vymezením se od lidí, kteří rasisticky kategorizují všechny Romy jako špatné. Následně mobilizuje kategorii „ne úplně slušných Romů“ a jim

podobných příslušníků „jiných“ národností. Dobří „jiní“ mezi spoustou/většinou špatných je známý trop rasistického diskursu (Wetherel a Potter 1992).

Kategorizace sebe jako tolerantního jedince je důležitým diskursivním předpokladem pro „objektivní a legitimní“ hodnocení druhých. Aby bylo dosaženo tohoto účinku, je potřeba použít repertoár individualizace, a to hned ve dvou rovinách. Za první „já coby tolerantní jedinec“, za druhé „dobří „jiní“ jedinci, které znám a se kterými se přátelím“. Druhému cíli v této promluvě slouží především opakované vyjímání přítomných ruských spolužaček z negativních kategorií.

Zatímco v předchozí promluvě o zraňujících kategoriích uvalených zvnějšku příslušníky etnické majority mluvily výhradně ruskojazyčné žákyně, v této výměně o tom, kdo a kdy jsou špatní „jiní“, Ukrajinky/Rusky kolektivně mlčí. O důvodech jejich ticha můžeme spekulovat. Stěží je to proto, že by neměly žádné zkušenosti s národnostně jinými. Spíše to bude způsobem konstrukce „jiného“ coby „nečeského“. V této diskursivní konstelaci může být riskantní pouštět se do kategorizování, neboť by mluvčí sama mohla být kategorizována jako „jiná“. A viděli jsme, že „jiný“ je nebezpečně blízko „špatnému“ a „nežádoucímu“, respektive se s nimi prolíná.

Diskursivní konstrukce „jinakosti“ se liší, jde-li o konstrukci nablízko nebo na dálku, jinými slovy promlouvají-li mluvčí o „jiných“, kteří jsou součástí jejich skupiny, jakou je například školní třída, nebo o prostředí, s nímž se identifikují, jakým je třeba škola, nebo hovořili-li o anonymních (a nepřítomných) „jiných“. V naší 9.B, kde jsou děti vietnamských rodičů, reagovali žáci a žákyně na stejnou otázku moderátorky jiným způsobem než děvčata z 9.A.

Mod: Máte vy sami osobní zkušenost s lidmi z jiných národností?

Petr: No asi jo.=

Mírka: =Jo.=

Klára: =Jo.=

Dao: =Jo.=

Mírka: Ty vý[měnný pobyty].

Mod: [A jakou teda?]

Klára: [Tře-]

Mod: Mir[ka říká]

Klára: [Tře-]

Mod: výměnný pobyty-

Klára: Susmita z Nepálu? (2) [To ještě se-]

Mírka: [Že máme na ško]le prostě z Nepálu lidi [a tak].

Trong: [Portugal]ce.

Mod: Portugalce, Nepál.

Klára: A prostě se s nimi snažíme většinou pomocí angličtiny se nějak jako s něma navázat kontakt. (0,1) Ale zase to není takový, protože oni neumí česky a třeba nějaký neumí ani moc dobře anglicky, takže se s nimi nedá moc povídat.

Mod: U-hm, u-hm. A myslíte si, že lidé z různých zemí jsou jiní, než lidé v Āesku? (2) [Liší se ně] čím?

Petr: [Ani ne].

Mírka: Mož[ná jenom tou kulturou]

Klára: [No, náboženstvím]

Lan: Tvarem lebky.
Dao + Lan + Mirka: (*smích*)
Mirka: Barva vlasů.
Mod: Že i třeba tím, jak vypadají. Trongu, co ty?
Trong: Podle mě ne. Hrajou hry třeba.
Mod: Ne všichni hrajou hry.
Trong: Ne, všichni hrajou hry.
Mod: Hm, no a co ty si myslíš, Dao?
Dao: No tak, já nevím. Oni se třeba liší tou kulturou, ale vevnitř jsou prostě stejný jako ostatní.

Mluví všech šest dětí účastnících se této focus group a všichni identifikují jako národnostně jiné ty, které potkali jen zběžně v prostředí své školy. Nikdo neidentifikuje coby „jiné“ přítomné děti vietnamské etnicity. Delší promluvy pronášejí etnické Češky. Kolektivní výčet národností zakončuje Klára ve své promluvě, již uvozuje větou o snaze komunikovat (o jazyku jako podmínce integrace *sine qua non* viz první oddíl). Rychle ale dodává, že navzdory její/jejich snaze to nejde, protože cizinci neovládají její rodný ani jiný komunikační jazyk. Klára tak diskursivně konstruuje snahu a otevřenost na „naší“ straně a nedostatky na straně „jiných“.

Zajímavá je konstrukce jinakosti a stejnosti skrze promluvy o biologii a kultuře (konstrukcím kultury se věnuje i následující oddíl). Lan asociuje jinakost s biologii; jsou to anatomické rozdíly, tedy charakteristiky viditelné na první pohled, co lidi navzájem odlišuje. Na druhé straně Mirka a Klára konstruuji odlišnost „jiných“ skrze jejich kulturu; je to kultura a náboženství, co odlišuje „jiné“ od „nás“ Čechů. Naopak Trong identifikuje kulturu (hraní her) jako prvek sjednocující lidi napříč národnostmi. Dao zmírňuje kategorické tvrzení svých spolužaček o kultuře coby generátoru jinakosti poukazem na vnitřní (biologickou či možná psychologickou) stejnost všech lidí.

Několikrát během této focus group položila moderátorka otázku „A u vás ve třídě je někdo s jinou národností?“ a její variace. Z prostorových důvodů nebudu uvádět všechny tyto situace, jejichž struktura byla stejná. Chvilky ticha následovaná „nee“ ze strany dětí a vyjmenovávání už dříve zmíněných (výměnné pobyty apod.), a to v pozitivních či alespoň neutrálních kontextech. Nikdy nebyly v 9.B jako „jiné“ konstruovány přítomné spolužačky a spolužák vietnamských rodičů.

Jedno z moderátorčinných pátrání po „jiných“ v blízkosti interviewovaných dětí přineslo kategorii „cikánů“:

Mod: Dobře. Umm, bydlí třeba někdo blízko, u vás?
(1,5)
Mirka: Jako z kamarádů, takhle?
Mod: Z něja- z- někdo, kdo má jinou národnost?
Mirka: Um, cikáni.
Mod: Romové nějaký?
Lan: Když bydlíte (název ulice)?
Mirka: No, ale víš,
Klára + Petr: (*zasmějí se*)
Mirka: kolik je tam Romů?

Mod: A kamarádíte se spolu?

Mirka: (*polekaně krouťí hlavou*) Ne (*rozesměje se, stejně jako Lan + Dao + Petr*). Jenom se bojím chodit v noci ven.

Mod: U-hm. A- a proč ne?

Mirka: Protože vim (*culí se*), jakože tam už hodně už lidí napadli a tak, takže-

Mirka spojuje cikány s násilím a vlastním strachem z nich, tedy mluví o nich v navýsost negativním kontextu. Zajímavou roli plní v této výměně smích. Smích byl identifikován výzkumníky jako povýtce sociální záležitost. Lidé se smějí častěji, když jsou v přítomnosti jiných, než jsou-li o samotě (o smíchu dětí o samotě vs. v přítomnosti dalších dětí viz Chapman 1973, 2004). Humor umožňuje vyjádřit neakceptovatelné postoje, jakým je třeba rasismus, sociálně přijatelným způsobem. Humor zároveň slouží k (sebe)identifikaci s in-group. Ti, kdo se smějí, jsou členové stejné skupiny na rozdíl od těch, kteří se nesmějí. Lan a Dao, které se smějí spolu s Petrem, se vřazují do majority, kterou v Āesku charakterizuje pohrdlivý až nesnášenlivý postoj k Romům.

V 9.C, do níž chodí i romští kluci Fero, Julián a Jožo, probíhala konstrukce jinakosti rovněž zprvu skrze jiné, nepřítomné menšiny, totiž vietnamskou a ukrajinskou.

Mod: Máte osobní zkušenost s nějak- s lidma z jinej- jiný- jiných národností?
(1,7)

Jožo: Vietnamci.

Tomáš: Umm. (*souhlasně*)

Honza + Julián: (*krátký smích*)

Tomáš: (*výbušný smích*) Jó, [to jó]. (*pobaveně*)

Mod: Vietnamci? Jakou zkušenost? To mě zajímá moc.

Jožo: V obchodě.

Mod: [Vietnamci v ob]chodě.

Honza: [Pro peníze udě]lají [cokoliv.]

Jožo: Cikánka ukradla pet tisíc korun.

Julián: (*smích*)

Fero: Jako i s jinýma tady, kolikrát tady třeba Ukrajinci hodně jsou, jo.

Mod: A-ha.

Jožo: (*lehce se zasměje*)

Julián: (*lehce se zasměje*)

Fero: Takový- Chlastají furt a všechno, tady se válejí po zemi a-

(1,3)

Mod: U-hm.

(2)

Tomáš: S Romama. My jsme byli- Já bydlím v (jméno vesnice) a tam je dál bytovka a tam bydlej prostě jako Romové=

Fero: [To je azyl.]

Mod: [Nonono (*se zájmem*).]

Tomáš: a my jsme tam- my jsme nic nedělali, voni přijeli před nás v baráku- jako- (2,3) Chtěli po nás tisícovku, aby prostě mohli- že žena, něco jí je, do nemocnice, já nevím, něco koupit, nějaký to, a teď tam prostě otevřel kufr a tam byl holicí strojek, tam byla televize, já nevím, kde to vzali.

Mod: Jo, takže to tak trochu jako zavánělo.

Na moderátorovu úvodní otázku, pronesenou poněkud zadržávaně, odpovídá Jožo. Jako „jiné“ identifikuje nepřítomné, což je provázeno kolektivním smíchem, jenž plní funkci performativní konstrukce in-group tak, jak bylo popsáno výše. Zajímavá je výměna o penězích, kterou začíná Honza, a která konstruuje peníze a sociální jednání jimi motivované jako negativní. Jožo, na první pohled inkonsekventně, do debaty o penězích vnáší „cikánku“. Obviňování členky vlastní etnické skupiny (Jožo se předtím identifikoval jako Rom) je nelogické, obzvláště v kontextu hovoru o Vietnamcích. Fero vzápětí „napravuje“ konverzaci, tedy odvrací ji od Romů zpět k dalším „jiným“, tentokrát Ukrajincům. Po krátké pauze se slova ujímá Tomáš, který vrací hovor zpět k Romům, v kontextu peněz, respektive kradeného zboží. Pokračuje ve své promluvě i navzdory Ferově snaze upozornit na mimořádnost zmiňovaných Romů (byli asi z azylového zařízení, tedy nejsou „jako my“).

V bezprostředně následující výměně se kontextualizuje důvod, proč Jožo operoval s „kradoucí cikánkou“.

Fero: Jo, to Jožo má třeba tady v tom pravdu, ale zase jak- za to si můžeme i svým způsobem sami.

Mod: To jsem slyšel, ale jako v čem a jak jako, to mě zajímá.

Jožo: Na úřadě asi.

Mod: Na úřadě?

Jožo: Na nějakým úřadu, určitě.

(1,7)

Mod: A jakým způsobem?

(3)

Jožo: Jakoby oni si myslejí, že pobíráme- chceme jenom dávky a nechceme pracovat, že jo. (1,5)

Což to u někoho asi jo, ale nejsme všichni stejní jakoby.

Fero: Ne, ja myslel, že někdo třeba myslí jako- vono to je jako- tady třeba v (jméno města) konkrétně třeba Čechů názor na Romy je špatnej, jo. Voni to dělaj, jako Romy si t- jako Romové si to dělaj sami prostě vesměs, jo, že prostě kradli a všechno. Já tady prostě, já jsem Rom a mám víc kamarádů Čechů jak Romů prostě. Protože se snažím s každým vycházet zadobře a všechno prostě. Proč bych někomu měl ubližovat a krást mu, když jako, jo? Si to tu dělaj sami prostě. A voni si myslí jako že když (1) třeba se řekne, je, cigán, nebo to, jo, že mám jako- že mám třeba mozek v zádech nebo jako že mám plíce na kolenou, jo, jo, a přitom jsme úplně stejný prostě.

Julián: Házej všechny do jednoho pytle.

Fero: No, tak.

Jožo tu odkazuje ke stereotypní představě sdílené českou majoritou o Romech, kteří žijí ze sociálních dávek, kterou Fero doplňuje o další klišé Romů jako zlodějí. Oba používají tyto negativní interpretační repertoáry Romů v jakémsi dvojitém pohybu, v němž obviňují příslušníky vlastní etnické skupiny (což je zřejmé z gramatiky: oba užívají 1. osobu plurálu, „my“) a zároveň se z ní vydělují, užívají individualistické strategie („nejsme všichni stejní“). Fero ve své obsáhlejší promluvě přechází ke třetí osobě množného čísla („oni si to dělají sami“), a aby se efektivně vyňal ze stigmatizující sociální kategorie, mobilizuje – v obrácené podobě – repertoár hojně užívaný rasisty z majoritní skupiny „já nejsem rasista, já mám mezi nimi kamarády“, který jsme viděli užitý například Hanou a Alicí z 9.A, které jako fajn a neproblematické označovaly svoje ruskojazyčné spolužačky. V této promluvě se Fero identifikuje jako někdo, kdo má většinu přátel mezi „slušnými“, tedy příslušníky majority. Tím sám sebe

diskursivně umiřtuje mezi „sluřné“. Konec jeho promluvy ale ukazuje, že přesto ho „majoritní“ vnímají jako „jiného“, jako kdyby neměl stejnou biologii, a tudíž byl méně než Ālověk.

V této promluvě opět chybějí hlasy etnických Āechů, zato zaznívají hlasy romské, které se snaží konstruovat sebe tak, aby se vyhnuli zraňující kategorii Rom. Že je taková stigmatizující kategorizace na denním pořádku, ukazuje následující promluva.

Mod: Mí tak přijde. Dobrá, e-hh (*dívá se do poznámek*). (2) U vás ve třídě vy jste teda řekli, na začátku jsem pochopil, že se to nějak moc neprojevuje, teda Rom, Nerom.

Tomáš: Ne.

Mod: Přesto, je nějak jako, jsou nějaký situace, kdy třeba tady tenhle ten rozdíl se nějak projeví? To by mě zajímalo.

(2,5)

Tomáš: Jo. (*nejistě*)

Julián: Třeba jedna holka ztratila tisíc korun a hned přišli za náma do třídy.

Fero: Jo.

Julián: Že jsme to vzali my.

Fero: Že jsme to vzali my. Prostě ale jako my máme třeba, my máme štěstí to, že tam jsou fakt třeba řeroví kluci (*pohlédne na Tomáše + Pavla*), že řekli ne, to není pravda prostě, ona tady byla, nic tady neztratila. Jako my jsme- tady seděli s náma kluci a kdyby řekli, my nevíme, tak to už máme [průser].

Tomáš nejprve diskriminaci u nich ve třídě odmítá, aby jí vzápětí připustil. Julián a Fero poté popisují situaci, v níž byli obviněni z krádeže peněz (ve shodě s repertoárem „Romové kradou“). Fero potom opětovně diskursivně mobilizuje spojení s etnickými Āechy, kteří jediní se mohou legitimně a přesvědčivě zaručit za „Romy“, že nic neukradli.

V 9.B užívají stejného repertoáru, tedy „někteří Romové jsou slušní, ale většina ne“, etnický Āeské děti, jak v následující pasáži ukazují promluvy Mirky a Kláry.

Mod: Napadá vás ještě něco podstatného, o Āem jsme tady v rámci tohoto tématu nemluvili? Co by ještě mělo zaznít, co máte pocit, že je důležité, nějak to doplnit? (6,5) Kohokoliv, cokoliv. (2,5)

Co se týká multikulturní společnosti a vztahů ve třídě?

Mírka: Možná vztahu s Romama prostě jako.

Mod: U-hm.

Mírka: Když voni jakoby se dost z nich jako neumí chovat, tak třeba jak jako s něma potom vycházet v jedné třídě? Právě že jako nemyslím na naši škole, ale na těch- třeba na státní nějaký. Když se tam třeba sejdou, jak jsi řikala.

Mod: A ty s tím máš nějakou zkušenost?

Mírka: No tak akorát vo- od táty vím něco a pak na- na ulici prostě, jak na sebe ječí, mlátí se a tak.

Mod: U-hm. Ostatní by s tím měli nějakou zkušenost, nebo k tomuhle tématu by chtěli ještě něco říct?

Klára: Ani ne prostě, ono je to- já jako věřím tomu, že určitě prostě ne všichni Romové jsou špatný, že určitě prostě nějaký dobrý budou, ale že většina prostě nejsou slušní a prostě- prostě zkažili celkem to jméno i těm ostatním. Že si nemyslím, že by prostě všichni museli být považováni za špatný, jenom tím, že jsou Romové.

Mirka asociuje téma multikulturní společnosti se soužitím s etnikem, které je v České republice dlouhodobě vnímáno jako nejproblematičtější, totiž soužití s Romy. Ačkoli Mirka žádné konkrétní zkušenosti nemá či je má jen z doslechu, diskursivně situuje problémy do běžného českého prostředí (na státní školu)⁷. Prostřednictvím Mirčiny promluvy se mobilizuje repertoár „u nás problémy nejsou, ale někde být musejí“, podložený předpokladem, že když se sejdou Romové a bílí etničtí Češi, problémy v soužití se nutně musí objevit, protože, jak doplňuje Klára, „většina prostě nejsou slušní“. Vedle tohoto repertoáru, který jsme výše viděli využitý i Ferem, se v Klárině promluvě vyskytuje i repertoár o „dobrých Romech“. Rasistické podložení tohoto repertoáru vysvitne, když si za „Romy“ dosadíme „Čechy“.⁸ Repertoár o „dobrých jiných“⁹, jak jsme viděli výše, má krom dalšího i funkci performativní identifikace mluvčí(ho) coby osoby nerasistické: „já nejsem rasista, vždyť říkám, že mezi nimi můžou být i dobří“.

Ve většině promluv ve všech třech třídách se „jinakost“ diskursivně situovala mezi takové „jiné“, kteří byli příslušníky národnosti/ethnicity, jež nebyla mezi dětmi v dané třídě přítomna. V řídkých případech, které jsem tu všechny citovala, si „jiní“ vzpomínají na situace, kdy byli interpelováni jako nežádoucí (Olena jako prostitutka, Larissa jako nepřátelský Rus) či potrestánihodní (jako Fero a Julián obvinění z krádeže peněz). Nikdy – s výjimkou následující pasáže, jež následuje bezprostředně po té výše citované – nedošlo k explicitnímu obvinění majoritních z diskriminace.

Mod: Čemu byste se rádi třeba vyhnuli na té škole? Dao začala mluvit.

Dao: Tak já nevim, tak asi souhlasím s Klárou.

(2)

Mirka: *(rozesměje se)*

Mod: A napadá tě ještě něco dalšího k tomu?

Dao: Ne, vůbec.

(1)

Mod: La[n]?

Lan: [Já] nechci, aby tam byl ra-sis-mus *(vyslovuje klidně a dlouze)*.

Petr: *(zasměje se)*

Mod: U-hm. Co si pod tím představíš? Jak to vnímáš?

Lan: Že ty český děti, aby nešikanovaly zase ty děti z jiných národností.

Mod: To je to, čemu by ses chtěla vyhnout?

Lan: U-hm.

Mod: U-hm. A nějak to znáš? Nebo setkala ses s tím už někdy nebo někdo tady?

Lan: Umm- tak sem tam na ulici, tam jsou nějaký ty, rasisti.

Lan výslovně a důrazně používá termíny „rasismus“ a „rasisti“, kterými označuje ostatní, pravděpodobně etnické Čechy, a sebe konstruuje jako objekt takového rasismu. Situaci, v níž k tomu dochází, ale umísťuje do obecného prostoru „na ulici“, nikoli do prostoru, v němž se

⁷ 9.B je třídou soukromé školy.

⁸ Taková věta by v našem případě zněla: „Určitě prostě ne všichni Češi jsou špatný, že určitě prostě nějaký dobrý budou, ale že většina prostě nejsou slušní a prostě- prostě zkazili celkem to jméno i těm ostatním. Že si nemyslím, že by prostě všichni museli být považováni za špatný, jenom tím, že jsou Češi.“

odehrává většina jejího kařzodenního řivota, totiž do své řkolní třídy. I v situaci explicitního pojmenování diskriminace je řítomno diskursivní změkčení, totiž identifikování diskriminace „jinde“. Jestliže vylučování a řikanozní jednání je ne-řeškými dětmi diskursivně situováno do minulosti („teď se to neděje“), tak rasismus je umířtován do jiného prostoru („tady se to neděje“). Výsledkem je performování pohody a bezkonfliktnosti, která vyviňuje řřisluřníky majority (alespoň ty řřítomné) a normalizuje „jiné“, kteří „nemají řřádný problém“.

Naše zvyky, jejich zvyky: kultura jako generátor jinakosti

V řředchozí části jsem ukázala, jak je kultura mobilizována v řřuzných repertoárech za účelem diskursivní konstrukce jinakosti „jiných“ a symbolického prostoru, který sdílíme „my“. V této části řředstavím způsoby, jakými děti promlouvaly o kultuře, když na ni byly dotázány. Typicky se tak dělo, když moderátor/ka vynesl/a téma multikulturalismu. Odpovědi na otázku, co je multikulturní společnost, vypadaly v 9.C takto.

Fero: No já ani nevím, co to je.

Tomáš: [No právě (*pobaveně*).]

Honza + Julián: (*zasmání se*)

Fero: [Jako možná], možná jsem slyšel to mul-ti-kulturní něco, ale prostě-

Tomáš: Nevím taky, co to je.

Mod: Jožo, odkud ty to znáš a co to znamená?

Jožo: Já to znám z jednoho komunitního centra, které se jmenuje (název), a tam jsou takoví sociální pracovníci a tam jsme to měli jako jedno téma a tam jsem to zaslech.

Mod: A jak bys to vysvětlil ostatním jako co to znamená?

Jožo: To multikulturní to je jako- to je jakoby kultura jiného jakoby národa, Romové mají jinou kulturu, jako třeba vy (*ukáže na protisedící Tomáše a Pavla*), no. Jako třeba oslavy a tak. Máme třeba jinou hudbu a-

Kultura je Jožem vysvětlována jako něco, co Romy odlišuje od etnických Āechů. Jožo reprodukuje liberální diskurs multikulturalismu jako koexistenci kultur, v níž se minoritní kultury *liší* od majority („je to jakoby kultura jiného národa“). Takový diskurs implicitně řředpokládá majoritu jako normu, od které se „jiné národnosti“ odlišují. Jožo, (sebe)identifikovaný jako Rom, je podle tohoto diskursu odlišný, „jiný“, což s sebou nese potenciál stigmatizace, jak se ukazovalo v mnohých komunikačních výměnách citovaných výře.

Mod: Uhm. Tím to může být ještě jiný. Ale tady řříkal Honza, že se neliší. A to mě zajímá, v čem se neliší, protože to je taky hodně zajímavý názor.

Honza: Že jako sice jsou jako třeba jako černý nebo řřlu- jako to, takový, ale v duchu jsou vesměs stejný jako my.

Mod: A co to znamená, že jsou v duchu stejný?

Honza: Jako že mají jako stejný povahu a takový jako. (3,2) Prostě jako stejně myslej a jako někteří lidi jsou třeba povahou stejn- úplně stejní jako já nebo Erik nebo tady Martin.

Mod: Aha. Akorát, že jsou to třeba Japonci, [erick- ee- japon]skej

Fero:

[To myslím si, že jo]

Mod: Jojojo (*tiše*).

Mod: Jo?

Jožo: *kývne hlavou.*

(1,7)

Mod: Ale úplně teďko úplně z jinýho soudku, myslíte si, že třeba černoch, jak jsme se teď bavili o Africe, může bejt Čechem?

(1)

Honza: Klidně.

Fero: Jo.

Tomáš: Může.

Mod: Jo? Může. Proč?

(1,5)

Honza: (Já to nevím.)

Pavel: Třeba když sem přijede jakoby- ale je- jakoby vyrůstal (to je jedno kde), prostě.

Mod: U-hm. A je to prostě Čech.

Fero: U-hm. (*souhlasně kývne hlavou*)

Honza: U-hm. (*souhlasně kývne hlavou*)

Mod: Myslí si někdo, že nemůže být Čechem?

(4)

Mod: Ne? [Může.]

Jožo: [Formál]ně může být, ale- ale jakoby vnitřně Čech nikdy nebude.

(2,5)

Mod: Čím to je, Jožo?

(1,5)

Honza: Má to v genech.

Mod: Co?

Honza: Tak jestliže je jako z Afriky, tak-

Pavel: Má jiné zvyky jako.

Fero: Jo. [Jako]by

Mod: [Jo?]

Fero: občanskou národ- jakože národnost bude mít tady českou.=

Mod: =To znamená, že bude formálně Čechem,=

Fero: =Ták=

Mod: =ale těma zvykama [bude teda-]

Fero: [Bude furt]

Mod: bude Afričan.

Fero: Přesně tak.

Mod: A vy (1) jste Češi? (*smerěm k Juliánovi + Ferovi*)

Fero: Jo, jako, normálně jakoby oficiálně- nebo jako podle těch občaneček jako to jo.

(3)

Mod: Juliáne, [seš Čech, seš Čech]?

Julián: [Asi jo (*krčí rameny*), jsem].

Mod: Jo?

Mod: Jožo?

Jožo: Máme taky vlastní jakoby (1) kulturní jakoby ty ss- prvky jakoby, (1,5) který- který jsou naše, a, a (2)-

Mod: Takže ne tak úplně Čech teda.

Jožo: (*přikývne*)

Mod: V občance Čech, ale ne úplně Čech.

Fero: U-hm.

Jožo: Já nejsem Čech.=

V této vřměně se prolínají kulturní i biologická zdřvodnění, proĀ člověk mřže přináležet Āi naopak nebřt souĀástí národa. Honza, podobně jako vřše Dao z 9.B, identifikuje „něco vevnitř“, pravděpodobně jakěsi sdřlené psychické dispozice, coby základ, který lidi Āiní stejnřmi. Bezprostředně následující otázka po inkluzi „jiného“ („mřže břt Āernoch Āechem?“) vřak odhaluje neshodu nad přináležitostí definovanou skrze „vnitřek“. Jožo kontrastuje formu (formální přináležení k národní entitě) s obsahem (to, křm je člověk „vnitřně“) a Honza, který byl původně propagátorem představy, že Āernoch mřže břt Āechem, mění stanovisko a spojuje „vnitřek“ s biologií („má to v genech“). Pavel spojuje „vnitřek“ s kulturou, s (jinřmi) zvyky a Fero v duetu s moderátorem vřkladové lince „zvyky = jinakost“ přitakávají. Moderátorova role v této vřměně je velmi pozoruhodná, neboť se stává mnohem aktivněřším hybatelem diskuse, než tomu bylo ve zbytku hodinové focus group. Následně totiž interpeluje přítomné romské chlapce otázkou po jejich Āeřství, kterou neklade jejich ne-romským spoluřákřm. Po rozpaĀitřch odpovědřch Fera a Juliána (Fero uřívá stejného kritéria, které mu předtřm slouřilo ke zpochybněni Āernochova Āeřství, totiž obĀanského průkazu; Fero sebe diskursivně staví do stejné pozice, v jaké byl Āernoch z přřkladu) je dotázán Jožo, který se rozhovoří o kultuře a moderátor jej svřmi vstupy dovede až k Jořově řplnému popření vlastního Āeřství. Kultura je tak konstruována jako zakládající ĀásteĀnou („ne řplně Āech“) Āi řplnou („já nejsem Āech“) jinakost. A není bez vřznamu, že aktivní roli v tomto diskursivním procesu sehrál moderátor, bílý etnickř Āech.

V 9.A se konverzace o jinakosti lidí v jinřch zemřch rychle stoĀila k otázce kultury.

Mod: Myslíte si, že lidé v řznřch zemřch, nebo v řznřch státech, jsou jiní než v Āesku?

Pavla: Ne.

Olena: Jo.

Irina: [Ano, jsou.]

Larissa: [Jo.]

Alice: [Jakoby mřže to] bejt.

Mod: Tak, [ne, jo]

Pavla: [Si zase myslím, že ne]

Alice: [Mř]žou kvřli jejich kultuře. Máme [svoji kulturu],

Pavla: [nesrozumitelně]

Alice: svoje zvyky, oni mají svoje zvyky, ale jinak jsou to třeba lidi řplně stejnejch citř, řplně stejnejch, um, myřlenek, akorát jsou třeba jinak zbarvenř.

Zatřmco etnická Āeska Pavla kategoricky popřirá jinakost lidí „jinde“, vřechny tři ruskojazyĀné dřvky jinakost potvrzují. Alice, podobně jako Dao z 9.B a Honza z 9.C, mluví o vnitřku (citech, myřlenkách) jako podkladu stejnosti lidí napřřĀ zemřmi a zřznamňuje kulturu (zvyky) a zĀásti biologii (barva křže) jako generátor a identifikátor jinakosti. Alicina promluva velice krátce na to pokračovala těmito slovy:

Alice: A že by to taky vřichni měli dodřžovat, že ne, že, my máme na Vánoce vánoĀní stromeĀek, kapra a voni třeba- teď je to přřklad, je to hloupost, že voni si třeba zdoběj televizi a jedř ejna, no. Takže jim to nemáme brát, oni to nemají brát nám a máme to dodřžovat, mřžeme si to od nich okoukávat, ale přijde mi, že třeba mi třeba vadí, jenom, jestli bych mohla řřct, že když jsou třeba nějakř reklamy, já nevim, třeba i na kofolu, a je to jako jasnř, není to Āeskej vřrobek [sic], ale vadí mi, že do tř reklamy dají třeba Santu Clause.

Mod: U-hm.

Larissa: (*učehtne se*)

Alice: My tu máme Ježíška, proč, proč Santu Clause do český reklamy?

Alice formuluje potřebu tolerance ke kulturním odlišnostem různých skupin, které žijí v jednom státě, dokonce zmiňuje i možnost (majority) inspirovat se jinakostí. Tolerance však záhy bere za své, to když je „naše“, česká kultura upozadována globalizovanou západní kulturou.

Závěr

Jazyk se ukazuje na mnoha rovinách jako důležitý ukazatel identity, inkluze a exkluze. Zvládnutí češtiny je postulováno jako podmínka, bez které není možná sociální existence jiných v „našem“ státě. Naopak neovládání „našeho“ jazyka „jinými“ je konstruováno jako legitimní důvod jejich vyloučení. Používání „jejich“ rodné řeči plní kohezivní funkci uvnitř národnostní či etnické skupiny, a pomáhá tak zvládat každodenní situace, obzvláště v době, kdy „jiní“ neznají (dobře) češtinu. Zároveň může být rodný ne-český jazyk majoritou identifikován jako morální problém a jako znak, který zakládá (legitimní) stigmatizaci a marginalizaci národnostně „jiných“. Navíc ani dokonalé zvládnutí češtiny nedělá z cizince našince; etnický ne-Čech může být Čechem „jen jako“. Rodný jazyk je vnímán jako znak jakési esenciální pravdy o člověku, jako ukazatel toho, kým ve skutečnosti je.

„Jiní“ používají různé diskursivní strategie, jak se vymanit ze stigmatizující, zraňující a vylučující „jinakosti“. Výjimečně je to skrze repertoár vlastních výlučných kvalit (Irina a Olena, které se svou schopností zvládnout jazyk nové země kontrastují předpokládanou neschopností téhož u českých dětí, byly-li by v obdobné situaci). Mnohem typičtější je odkazovat k repertoáru normálnosti a stejnosti s majoritou, tedy performovat vlastní normalitu (jak to dělá Olena a jak se o to snaží Irina, když mluví o tom, že nemají akcent, takže etničtí Češi nepoznají, že ony nejsou Češky) a umenšovat jinakost (jak to dělá Fero, když se odvolává na to, že se přátelí více s Čechy než s Romy). S tím spjatá je i hojně se vyskytující diskursivní strategie kladení problémů do minulosti, která repertoár normálnosti umocňuje. „Jiní“, a společně s nimi občas i příslušníci majority, předvádějí, že problémy jsou překonané a že existuje jen bezkonfliktní přítomnost, všechno je v normálu. Sounáležitost s majoritou je demonstrována také skrze společný smích, typicky v situacích, kdy jsou jako „jiní“ označováni příslušníci ještě dalších etnických kategorií (vietnamské děti z 9.B se smějí spolu s etnickými Čechy, když přijde řeč na Romy). Odlišování se od „jiných jiných“ a postulování vlastní normality se může dít i skrze obviňování těchto „jiných jiných“ (Jožo a Fero kolektivně obviňující Vietnamce z hrabivosti a Ukrajince z opilství). Vymanění se z negativní kategorie „jiných“ je dosahováno i prostřednictvím repertoáru individualizace, sebevyčlenění z etnické skupiny („nejsme všichni stejný“), které je posilováno i užíváním gramatické třetí osoby plurálu („oni si za to můžou sami“). Etnicky či národnostně „jiní“ sociální aktéři tak sami sebe umisťují, a jsou druhými umisťováni, do různých pozic stejnosti (a to jak s majoritou, tak v rámci etnické skupiny) či odlišnosti (od majority či od příslušníků „vlastní“ etnické skupiny) v závislosti na tom, jakých cílů chtějí v interakci dosáhnout.

„Domorodci“, tedy etniĀtí Āeři a Āeřky, uřívají vzhledem k „jiným“ repertoáry individuálního přístupu („cizinci? jak kteři!“ a „tady naše holky jsou v pohodě“) a repertoár „já nejsem rasista“, kterým se jednak vyjímají ze sociálně sankcionované kategorie, jednak ustavují svoji objektivitu. Jejich promluvy pak mají být ostatními účastníky diskuse vnímány jako správné a nezátížené předsudky. Oba tyto repertoáry slouží cíli performování vlastní tolerance, repertoár individuálního přístupu však navíc funguje k rozdělení „jiných“ na dobré a špatné, které provádí příslušník majority, jež se předtím diskursivně ustavil jako objektivní a tolerantní jedinec. Je potom v moci a na libovůli takto ustaveného mluvĀího, zda se svou autoritou zaruĀí Āi nezaruĀí za „jiné“ (Tomáš a Pavel, kteři se zaruĀili za Fera a Juliána v pŕípadě domnělé krádeže). Tato subjektivá pozice „majoritních“ se prolíná i s jejich stavěním se do role expertů na „jiné národy“, kterou „jiní“ zřídka kdy mobilizují.

Odlíšnost je v kontextu národa/ethnicity vnímána jako odlíšnost od Āeřství. Děti, jež se zúčastnily našich focus groups, jako „jiné“ identifikovaly Āasto nepřítomné „jiné“, příslušníky jiných etnicit Āi národností, než které měly ve své bezprostřední blízkosti. Podobně problémy vyvstávající v souvislosti s národností Āi etnicitou, byly situovány do jiného Āasu („to bylo dřív“) Āi do jiného prostoru (na ulici, do jiné Ātvrti). Tímto způsobem je performována pohoda a reprodukováno zdání bezkonfliktnosti, na němž se podílejí jak příslušníci majority, tak minorit.

Kultura je mobilizována převážně pro vysvětlení rozdílností (výjimku tvoří Trongův pŕíklad s hraním her). Kultura, pŕedevším v podobě zvyků, oznaĀuje „jiné“, odděluje „nás“ od „nich“ a tyto distinkce reprodukuje. Podobně biologie slouží ke konstrukci jinakosti (Ferův „mozek v zádech“, Lanin „tvar lebky“, Āernochova jinakost „v genech“ podle Honzy, Alicina jinakost spoĀívající v jiném „zbarvení“). Zajímavou kategorií v tomto smyslu pŕedstavuje „vnitřek“ Āhápaný jako jakási psychická entita, která buď lidi spojuje (Dao říká „vevnitř jsou lidi stejní“, podle Honzy jsou lidi „stejný, mají stejnou povahu, myslí stejně“, Alicino „lidé stejných myšlenek a citů“), nebo je odlišuje (Jožovo „Āernocho vnitřně Āech nikdy nebude“). Promluvy o biologii a kultuře se v promluvách námi zkoumaných dětí prolínají a slouží v zásadě stejnému cíli – vysvětlit odlíšnosti mezi lidmi. Kategorie vnitřku je komplexnější diskursivní strategií, která otevírá větší prostor pro to myslet stejnost a solidaritu.

Sociální aktéři, řáci a řákyně devátých tříd, využívají rozliĀných interpretaĀních repertoárů jazyka, in-group a out-group a biologie a kultury, skrze které se etnicita a národnost vyjevují coby způsoby nahlížení na svět. Jak s těmito různými perspektivami pracovat, je uř otázkou nejen pro sociálněvědní výzkum.

Literatura

- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. Brno : CDK, 1999. ISBN 8085959461.
- BURDIEU, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge : Polity Press, 1991. ISBN 0674510410.
- BRUBAKER, Rogers, LOVEMAN, Mara, STAMATOV, Peter. Ethnicity as Cognition. *Theory and Society*, 2004, Ā. 1, vol. 33, s. 31–64. ISSN 0304-2421.
- CHAPMAN, Anthony J. Social Facilitation of Laughter in Children. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1973, Ā. 6, vol. 9, s. 528–541. ISSN 0022-1031.

- GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey : Prentice-Hall, 1967. ISBN 0138583811.
- GOFFMAN, Erving. Frame Analysis of Gender. In LEMERT, Charles J., BRANAMAN, Ann (eds.). *The Goffman Reader*. Malden : Blackwell, 1997. s. 201–227. ISBN 1557868948.
- GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha : Ypsilon, 1999. ISBN 8090248241.
- HERITAGE, John. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press, 1984. ISBN 0745600611.
- LIŠKOVÁ, Kateřina. *Hodné holky se dívají jinak. Feminismus a pornografie*. Praha : SLON, 2009. ISBN 9788074190223.
- POTTER, Jonathan. *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London : SAGE, 1996. ISBN 0803984111.
- POTTER, Jonathan, WETHERELL, Margaret. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London : SAGE, 1987. ISBN 0803980566.
- SACKS, Harvey, JEFFERSON, Gail. *Lectures on Conversation*. Oxford : Blackwell, 1992. ISBN 1557862192.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. Reply to Wetherell. *Discourse and Society*, 1998, č. 3, vol. 9, s. 413–416. ISSN 0957-9265.
- SCHEGLOFF, Emanuel A., SACKS, Harvey. Opening Up Closings. In JAWORSKI, Adam, COUPLAND, Nikolas (eds.). *The Discourse Reader*. New York : Routledge, 2006. s. 262–271. ISBN 0415346320.
- WETHERELL, Margaret; POTTER, Jonathan. *Mapping the Discourse of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York : Columbia University Press, 1992. ISBN 0231082614.
- WETHERELL, Margaret. Post-Structuralism in Dialogue Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and post-structuralism in Dialogue. *Discourse and Society*, 1998, č. 3, vol. 9, s. 387–412. ISSN 0957-9265.

Autorka

Kateřina Lišková je socioložka, přednáší na oborech genderová studia a sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Výzkumně se zaměřuje na otázky genderu, sexuality a sociální organizace intimity, zkoumá rovněž vzdělávání v kontextu genderu a etnicity. V současné době pracuje jako Marie Curie Visiting Scholar na Columbia University v New Yorku. Jako Fulbright Scholar působila na New School for Social Research a jako Visiting Scholar na New York University. Přednášela na několika amerických univerzitách, publikovala v zahraničních monografiích vydaných nakladatelstvími Routledge, SAGE, Palgrave a Blackwell. V Česku jí vyšla kniha *Hodné holky se dívají jinak. Feminismus a pornografie* (2009) a je spoluautorkou knihy *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých* (2010), které vydalo Sociologické nakladatelství. Kontakt: katerina@fss.muni.cz