

FORMOVANIE SOCIÁLNEHO POZNANIA V DETSKEJ KULTÚRE

Veronika Rybanská

Abstrakt

Výskumným predpokladom práce je, že deti si v rámci svojej sociálnej skupiny vytvárajú vlastné pravidlá a hierarchiu, pričom práve táto hierarchia v detskej skupine má najväčší vplyv na charakter a obsah predstáv o sociálnych skupinách, ktoré sa šíria medzi deťmi. Terénny výskum potvrdil, že detské poznanie najviac ovplyvňuje práve štruktúra detskej rovesníckej skupiny. Okrem kognitívnych dôvodov (je ľahšie sa učiť od podobnej mysle) je to aj z dôvodov sociálnych – deti sú veľmi spoločenské a je pre ne dôležité byť súčasťou skupiny, v ktorej sa cítia pohodlne a ktorej rozumejú.

Kľúčové slová: detské rovesnícke skupiny, hierarchia, poznanie o sociálnych skupinách

Mojim výskumným cieľom je jedna zo zásadných antropologických tém, ktorou je prenos poznania z generácie na generáciu, a sociálne a kultúrne vplyvy, ktoré na tento prenos pôsobia. Deti kultúru nenapodobňujú, ale sa ju učia. Nadobúdajú a učia sa relevantné kultúrne informácie, ktoré si reprezentujú a prostredníctvom nich pripisujú významy a organizujú svoje správanie. Toto kultúrne poznanie je prenášané osvojovaním si a transformáciou viac či menej presnej verzie vzorov kultúrneho správania dospelých v určitých sociálnych kontextoch a kultúra je tvorená vstupmi zo sociálnych interakcií, ktoré deti dokážu úspešne spracovať. Mojim výskumným predpokladom je to, že deti sú vnímavé predovšetkým voči sociálnym informáciám vo svojej rovesníckej skupine – učia sa od iných detí, reagujú na hierarchiu v tejto skupine, vyhodnocujú informácie z tejto skupiny.

V antropológii sa ako prvá systematicky začala zaoberať detskými a adolescentnými kultúrami Margaret Mead. Výsledky tohoto výskumu predstavila vo svojich knihách *Coming of Age in Samoa* (1928) a *Growing Up in New Guinea* (1930). Záujem o deti a ich kultúry však zostáva v antropológii marginálny. Schwartzman po zozbieraní údajov uvádza, že z 3493 článkov, ktoré boli publikované v časopise *American Anthropologist* v rokoch 1900 – 2000 iba 137 ich obsahovalo nejaké informácie o deťoch.

Keď sa už detské kultúry skúmali, väčšinou išlo o výskumy ich hier a kultúr v rámci domácej komunity. Niektoré z nich uvádzajú Corsaro a Eder (1990): napríklad Heath (1983) preskúmala, ako sa deti prostredníctvom komunitného života oboznamujú s rovesníckymi kultúrami. Goodwin (1989) sa venovala rovesníckym kultúram v uliciach Philadelphie. V európskom prostredí sa podobnej téme venovali Opie & Opie (1960, 1969). Detskou kultúrou v Nórsku v prostredí domova a domácaje komunity sa zaoberal Berentzen (1989), rutinné aktivity detí v Izraeli skúmala Katriel (1985, 1987).

Čoraz väčší záujem začína byť o skúmanie detí v prostredí oficiálnych inštitúcií a o vplyvoch, ktoré majú na životy detí. Štúdiom detských hier a kultúr v predškolskom veku sa zaoberali napríklad Corsaro (1985) alebo Mandell (1986). Detskú kultúru v prostredí školských tried a ihrísk skúmali napríklad Best (1983), Davies (1983), Rizzo (1989) alebo Hanna (1988). Pomocou týchto štúdií sa podarilo odhaliť „špecifické procesy, rutiny, záujmy a hodnotu detských kultúr. Štúdie dokazujú, že rovesnícka kultúra sa objavuje, vyvíja a je udržiavaná a kultivovaná prostredníctvom rôznych sociálnych prostredí, ktoré tvoria detský svet.“ (Corsaro & Eder 1990: 202).

Aj napriek viacerým výskumom však ešte stále do veľkej miery pretrváva názor, že keď deti vyrastú, jednoducho sa „stanú“ dospelými automaticky. Toto „stávanie sa“ je považované za pasívny proces, prípadne za imitáciu. „Proces osvojenia konkrétneho správania dieťaťa ovplyvňuje identifikácia - stotožňovanie sa so správaním blízkych osôb, ku ktorým má dieťa citový vzťah a imitácia - napodobňovanie vzorcov správania dospelých osôb i detí, ktoré sa nachádzajú v blízkosti.“ (s. 65) ¹ Tento názor je skôr bežným predsudkom a jeho základom je nedostatok výskumov detských kultúr a procesov, akými si deti osvojujú dominantnú kultúru. Chybou, ktorá sa najčastejšie robí pri skúmaní kultúry v detskom prostredí je to, že sa detstvo považuje za akúsi menej dôležitú prestupnú stanicu na ceste k úplnému a dôležitejšiemu želanému štádiu dospelosti a že deti sú teda iba akousi menej dôležitou a nedokonalou variáciou toho, čím sú dospelí. Inými slovami, akoby detstvo bolo iba prechodovým štádiom ku kultúrnym kompetenciám, preto sa výskumy zaoberajú takmer výhradne dospelými. Práve kognitívne procesy detí a sociálne interakcie medzi nimi sú však kľúčové na pochopenie sociálneho správania nielen detí samotných, ale aj dospelých. Deti rovnako ako dospelí žijú a fungujú v spoločnosti, ktorej významy si interpretujú. Dospievajú v rámci určitej konkrétnej kultúry, na konkrétnom

¹ Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, ktorý schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky rozhodnutím č. 197/99-41 zo dňa 28.5.1999 ako základný pedagogický dokument pre materské školy.

mieste a vytvárajú si vlastnú subkultúru, ktorá sa na jednej strane odlišuje od kultúry dospelých, no na druhej strane je v podstate rovnaká a rovnako platná, ako kultúra majoritná, pretože „deti žijú svoj život podľa svojho vlastného pochopenia tak, ako dospelí; ich myslenie je zakotvené v ich skúsenosti a teda rovnako platné“ (Toren 1993: 463).

1. Sociálny svet a detské hry

Deti si „vytvárajú súbory lokálnych rovesníckych kultúr, ktoré sa stávajú súčasťou a prispievajú širším kultúram iných detí a dospelých, v rámci ktorých sú zasadené“ (Corsaro 2003: 37). Dôležité pritom je, že deti iba slepo neimitujú kultúru dospelých a jej modely. Ako už bolo spomenuté, deti tieto modely prispôsobujú svojim potrebám a menia ich tak, aby boli pre ich život a aktivity relevantné. Detská kultúra má podľa Corsara a Eder (1990) dva základné znaky: (1) deti sa snažia získať kontrolu nad svojim životom a (2) navzájom zdieľať túto kontrolu. Prejav takýchto snáh vidieť už v materskej škole, kde dochádza k sociálnej diferenciacii v rámci skupiny a niektoré deti sa snažia získať kontrolu nad správaním a činmi iných. Dochádza tak k mnohým konfliktom, ktoré však slúžia ako oboznámenie sa so sociálnou organizáciou. Materskú školu, kde som robila svoj výskum, navštevovala jedna trojica súrodencov – dievča vo veku 6 rokov a jej dvaja súrodenci (dvojčičky) – chlapec a dievča vo veku 4 rokov. Táto trojica sa spolu často hrávala na rodinu. Staršie dievča bolo vždy v úlohe matky a jej mladší súrodenci predstavovali deti. Zaujímavé bolo sledovať, ako presne dievča vedelo hrať úlohu matky. Dávala deťom také príkazy, ako dávajú rodičia svojim deťom, dokonca ich upozorňovala a karhala za správanie, na ktoré sa učiteľky často sťažovali ich rodičom. Nebolo to však iba jednoduché opakovanie príkazov. Toto dievča ich zároveň vedelo vhodne použiť a v prípade potreby zmeniť, aby boli pre danú situáciu vhodné. Hoci sa mladší súrodenci v úlohe detí občas snažili brániť, ich staršia sestra vždy presadila svoju autoritu. Keďže bola staršia, vedela lepšie sformulovať a odôvodniť svoje požiadavky a nedala si tak vziať svoju autoritu, ktorá vyplýva z postavenia „matky“.

Počas hier deti aktívne reflektujú svoje sociálne a kultúrne prostredie a do hry zapájajú reálne prvky lokálnej kultúry a prostredia. Toto im umožňuje hru čo najviac priblížiť skutočnosti „dospeláckeho“ sveta. Do hier zapájajú každodenné rutinné záležitosti a udalosti zo skutočného života a prispievajú tak k šíreniu týchto rutín. Práve takýmto reprodukováním prvkov dominantnej kultúry (zakomponovaním prvkov dominantnej

kultúry do svojej vlastnej) deti prispievajú k šíreniu „dospeláckej“ kultúry. Ako už bolo spomenuté, nedeje sa tak iba čírym imitovaním. Deti aktívne prispievajú k tejto reprodukcii prostredníctvom prepájania týchto „dospeláckych“ prvkov so svojimi hrami a kultúrou. Napríklad, pri jednej z hier, opäť na rodinu, sa jedno z hrajúcich detí, ktoré predstavovalo mamu spýtalo ostatných detí, ktoré predstavovali jej „deti“, akej farby tričko im má kúpiť v obchode. Jedno z dievčat sa zamyslelo a odpovedalo „hannahmontanové“ (podľa obrázku populárnej postavy zo seriálu a jej mena).

Zaujímavé na detských hrách je, že každý ich obsah sa vytvára priamo „za pochodu“ – mnohé veci sa v hre dynamicky menia, pričom táto zmena platí a uvedie sa do reality tým, že ju deti skrátka povedia, teda performatívne. Keď som pri hre na dvore materskej školy pozorovala dievčatá hrajúce sa na rodinu, všimla som si, že hoci ich hru prerušilo množstvo zásahov, prakticky vôbec nestratila na plynulosti. Popri „varení“ im do ich vymyslenej a ohradenej kuchynky vpadla lopta, s ktorou sa hrala skupinka chlapcov. Po loptu vbehol jeden z nich a chcel ju vziať. „Akože to je zlodej, ktorý nám chce niečo ukradnúť“ – povedalo jedno z dievčat a obe ho začali naháňať. Chlapec na chvíľu pristúpil na ich hru a potom odišiel a vrátil sa k futbalu, zatiaľ čo dievčatá pokračovali k svojej hre. Počas hry sa k nim takto raz za čas pripojilo viacero detí v rôznych úlohách a situáciách, ale následkom nebolo prerušenie, ale skôr obohatenie hry. Hra sa skončila až vtedy, keď jedno z dievčat predstavujúce dieťa začalo viac prejavovať svoju suverenitu a nechcelo si dať ďalej rozkazovať od svojej „mamy“, ktorú predstavovalo druhé z dievčat. „Mama“ považovala príliš silné prejavy svojho „dieťaťa“ za nepatričné. Toto si však nechcelo dať povedať, a tak sa hry vzdala.

Popri detských hrách a ich približovaní sa k svetu dospelých vidno, že deti dokážu nielen reprodukovat' obsahy z každodenného života, ale štruktúru a spôsob rozprávania zodpovedajúce týmto udalostiam. Napríklad pri hre na mamičky, ktorú ako príklad uvádza Corsaro (2003: 132) dievčatá vedia nielen navzájom si sťažovať, ako ich deti neposlúchajú a musia platiť účty, ale vedia si popri tom aj správne vzdychnúť a navrhnúť si navzájom riešenie problémov, s jeho plusmi aj mínusmi. Nejde o mechanické napodobovanie: deti vedie rozoznať a často aj vyvolať príslušný relevantný sociálny kontext, použiť tieto prvky úplne novými spôsobmi a časti samé vytvorila taký sociálny prvok, ktoré nie je imitáciou, ale tvorivou reprodukciovou dospelého prvku, pričom má rovnaký význam či zmysel, hoci sa pôvodnému vzoru dospelého vôbec nepodobá.

Všetky detské hry (bez ohľadu na sociálny status zúčastnených detí, ich príslušnosť k pohlaviu či etniku) podľa Corsara (2003: 136) zdieľajú niekoľko spoločných znakov:

- (1) Deti „...aktívne preberajú informácie zo sveta dospelých na vytváranie stabilných a koherentných interaktívnych rutín v ich rovesníckej kultúre“;
- (2) „Deti prostredníctvom sofistikovaného používania jazyka vylepšujú modely dospelých na sledovanie tak kolektívnych, ako aj osobných záujmov v ich rovesníckej kultúre“;
- (3) „Detské improvizované socio-dramatické hry prispievajú k nadobúdaniu súboru očakávaní alebo predispozícií prostredníctvom ktorých sa vyrovnávajú s dennými udalosťami“.

Dominantnú „dospelácku“ kultúru si teda deti osvojujú tak, že si jej jednotlivé prvky začlenia, prispôbia a interpretujú prostredníctvom svojich hier. Teda dominantná kultúra dospelých k nim preniká aj a najmä v ich detských hrách, ktoré vzhľadom na moc a hierarchiu nie sú ani zďaleka také nevinné, akými sa na prvý pohľad zdajú.

2. Štruktúra vplyvov pôsobiacich na detské sociálne poznanie: popis metód a prezentácia empirických dát

2. 1. Hierarchia v detskej skupine

Metódy zberu dát

Hierarchiu v prostredí detskej rovesníckej skupiny v rámci triedy v materskej škole som skúmala počas prvých troch týždňov strávených v materskej škole. Každý deň som pozorovala a zaznamenávala situácie, kde sa medzi deťmi prejavovalo agonistické správanie. Za agonistické správanie považujem situácie, keď sa medzi deťmi vyskytli spory – teda niektoré z detí sa snažilo presadiť svoje zábery a chcenia nad ostatnými deťmi alebo na úkor ostatných detí. Počas pozorovania som zaznamenávala, kto v týchto sporoch víťazí (teda kto je dominantný) a kto a akým spôsobom sa podriaďuje (teda kto je submisívny, a to buď okamžite alebo s kladením odporu). Zaznamenávala som teda rôzne spory (o hračky a iné predmety, o poradie pri rôznych činnostiach), správanie počas hier (pridelovanie rolí, vytváranie a prispôbovanie priebehu hry) a tiež rozhovory medzi deťmi (pridelovanie slova, riadenie diskusie, presvedčanie atď.). Ako výskumnú metódu som použila zúčastnené pozorovanie, pretože hierarchia je v mojom výskume nezávislým parametrom, ktorý som chcela preskúmať oddelene od šírenia predstáv, teda bez ohľadu na to, ako, kedy a čom deti rozprávajú pri témach ako je rasa a etnicita.

Primárna analýza dát

Na zaznamenávanie rôznych situácií, v ktorých sa deti prejavovali dominantne alebo submisívne, som si vytvorila tabuľku. Do riadkov aj stĺpcov som vpísala mená jednotlivých detí, čím vznikla matica „každý s každým“. Podľa jednotlivých situácií a zúčastnených aktérov som potom do pretínajúcich sa polí zaznamenávala prejavy dominancie a submisie, a to prostredníctvom číselných kódov „1“ a „2“:

1 – nepriama dominancia, teda situácie, kde sa jedno dieťa snažilo dominovať nad iným. Táto dominancia sa však neprejavila hneď, pretože dieťa, nad ktorým bola snaha dominovať, kladlo odpor.

2 – priama dominancia, teda situácie, kde sa jedno dieťa snažilo dominovať nad iným. Dominancia sa prejavila ihneď – dieťa, nad ktorým bola snaha dominovať nekladlo odpor, ihneď sa podriadilo. U jednotlivých detí som potom spočítala počet priamych aj nepriamych dominancií a od tohto súčtu som odrátala počet submisií. Z toho následne vzniklo hierarchické usporiadanie detí (graf 1).

Graf 1

Preskúmanie hierarchie v detskej skupine je nevyhnutné preto, že detská kultúra tvorí samostatnú sociálnu skupinu, v ktorej si deti vytvárajú vlastné významy, kultúrne reprodukcie a nadobúdajú nové skúsenosti. Detská sociálna skupina má rovnako, ako akákoľvek iná sociálna skupina, svoju organizáciu, pravidlá a teda vlastnú hierarchiu. Prejavuje sa tu prístup k moci, kontrolujú a stigmatizujú sa sociálne rozdiely. Všetky tieto mocenské praktiky a vzťahy tak vo svete detí, ako aj vo svete dospelých, ovplyvňujú správanie, myslenie a interakcie medzi členmi skupiny.

2. 2. Vplyv rodičov na usudzovanie detí o sociálnych skupinách

Metódy zberu dát

Vplyv rodičov na detské sociálne poznanie som skúmala prostredníctvom etnografického interview. Počas pôsobenia v materskej škole som sa zoznámila so všetkými rodičmi a vysvetlila im, čím sa zaoberám. S každým z nich som si neskôr dohodla rozhovor. Rozhovory som sa snažila uskutočňovať v ich domácom prostredí, nie všetky rodiny však súhlasili. S týmito som teda interview robila buď na ihrisku pred

materskou školou alebo sme sa stretli neskôr niekde v obci (na terase v miestnom pohostinstve, v parku, na prechádzke). Pri väčšine rozhovorov boli prítomní obaja rodičia, vždy bol však dominantný iba jeden z nich – ten odpovedal na moje otázky, pričom druhý z rodičov väčšinou iba počúval a občas niečo doplnil. Počas všetkých rozhovorov boli prítomné aj deti jednotlivých rodičov, ktoré sa mohli kedykoľvek zapojiť. Časť rozhovoru bola pritom vždy zameraná na prácu rodičov s dieťaťom, kedy som ich nechala komunikovať bez mojich zásahov. V siedmich rodinách som vykonala hĺbkové interview a v jedenástich kratšie rozhovory. Hĺbkové interviá obsahovali viac otázok, než kratšie interviá, pýtala som sa v nich aj na rôzne vysvetľujúce a doplňujúce otázky. Naproti tomu v krátkych interviách som sa sústredila len na základné otázky.

Rozhovory mali nasledujúcu štruktúru:

1. *Úvodné otázky* – ako dlho rodina žije v obci, v ktorej som robila výskum; odkiaľ pochádzajú obaja rodičia; koľko detí je v rodine.

2. *Otázky o materskej škole* – ako dlho ju dieťa navštevuje; ako sú rodičia spokojní alebo nespokojní so zložením detí, ktoré ju navštevujú (rómske aj nerómske deti); čo a ako by na materskej škole zmenili; ako fakt, že je materská škola zmiešaná podľa nich vplýva na deti, ktoré ju navštevujú.

3. *Otázky o živote v obci* – ako sa im v obci žije; čo hovoria na to, že je etnicky zmiešaná (rómske a nerómske obyvateľstvo, rómska osada) a či sú medzi týmito skupinami nejaké rozdiely; o zmiešaných manželstvách (manželské alebo partnerské zväzky medzi Rómami a nerómami, v ktorých sú deti) a ich deťoch, k akému etniku by ich priradili a ako takýto život ovplyvňuje jednotlivých členov v týchto rodinách; či má konkrétna rodina medzi príslušníkmi iného etnika v obci priateľov, známych alebo rodinu a či sa s nimi stýkajú.

4. *Otázky o ich vlastnej etnickej príslušnosti* – za aké etnikum sa považujú obaja rodičia; v prípade že je manželstvo zmiešané, za čo považujú svoje deti a ako ich tento zväzok zmenil alebo ovplyvnil.

5. *Hypotetické otázky* – ako vysvetľujú svojim deťom inakosť spôsobenú rasovými a etnickými rozdielmi; či sa s deťmi vôbec bavia na túto tému a či sa deti na to samé od seba pýtajú; ako by svojim deťom vysvetlili rozdiel medzi Rómom a nerómom, ako by deťom vysvetlili rozdiel medzi černochoom a belochoom.

6. *Hypotetické otázky s použitím obrázkov* – v tejto časti bolo úlohou rodičov opísať deťom obrázky rôznych ľudí (černoška v etnicky príznakovom oblečení a v bežnom oblečení, beloška v etnicky príznakovom oblečení a v bežnom oblečení, Čiňanka v etnicky

príznakom oblečení a v bežnom oblečení). Po opise týchto obrázkov sa s deťmi mali o nich porozprávať – aké sú medzi nimi rozdiely; prečo vyzerajú osoby na obrázkoch tak, ako vyzerajú; čo asi robia a kde žijú.

Obsahová štruktúra teda bola rovnaká tak pre hĺbkové, ako aj pre krátke rozhovory – vo všetkých rozhovoroch boli zastúpené všetky položky, avšak v krátkych rozhovoroch bolo jednotlivým položkám venované menej času a nepýtala som sa na všetky otázky.

Primárna analýza dát

Táto časť výskumu bola teda zameraná na spôsob prenosu a charakter informácií od rodičov k deťom. Na analýzu týchto rozhovorov som použila obsahovú analýzu, ktorá bola zameraná na obsah a formu komunikácie rodičov s deťmi. Všímala som si a značila, či rodičia pri opise rôznych sociálnych skupín spomínajú viac ich vnútorné vlastnosti určujúce identitu alebo vlastnosti vonkajšie a či sa zameriavajú skôr na kolektívne vlastnosti konkrétnych sociálnych skupín alebo skôr na vlastnosti jednotlivcov (konkrétne príklady uvádzam v kapitole 3. 4). Analýza týchto údajov mi umožnila preskúmať kauzálne spojenie medzi tým, čo rodičia deťom hovoria a akým spôsobom si deti tieto informácie osvojujú.

2. 3. Spontánne šírenie explicitných predstáv v detskej skupine

Metódy zberu dát

Po nezávislom preskúmaní hierarchie v rámci triedy som skúmala vplyv takto zistenej hierarchie na explicitné šírenie predstáv. Deti v triede som si rozdelila na menšie skupinky (3 členovia v každej skupine) a každej z nich som dala obrázky. Nechala som im čas na diskutovanie o obrázkoch osamote. Tieto ich diskusie som si nahrávala. Neskôr, asi po 5 – 7 minútach (tento čas bol pre rôzne skupinky rôzny), som sa k deťom vrátila a spýtala sa ich, čo na obrázkoch vidia a ako by ich opísali. Okrem obrázkov osôb rôznych etník boli medzi obrázkami aj fotografie pre tieto etniká typických obydľí, jedál a zamestnaní. Tieto obrázky slúžili deťom ako pomoc pri opisovaní osôb a deti mali tendenciu ich k sebe priradovať tak, ako sa to v materskej škole naučili.

Spontánne šírenie predstáv v detskej skupine som skúmala aj mimo prostredia materskej školy, prostredníctvom rozhovorov a zadávania úloh: Počas výskumu som s deťmi trávila niekoľko popoludňajších hodín mimo prostredia škôlky – v parku, na

prechádzke atď. Hrali sme rôzne hry, chodili na prechádzky a rozprávali sa. Počas niektorých rozhovorov som sa snažila naviesť deti im prístupným spôsobom na témy ako rasa, rasizmus, etnicita a inakosť. Inokedy som deťom rozdala obrázky a ich úlohou bolo povedať ostatným, čo vidia na obrázku. Tieto odpovede a prehovory detí som nahrávala.

Primárna analýza dát

Na analýzu týchto diskusií som použila obsahovú analýzu. Vo výpovediach detí som si všimla, ktoré predstavy sa medzi deťmi rozšírili (ich obsah a odkiaľ ich deti prebrali). Takisto som sledovala, ktoré deti sú tie, ktoré predstavy šíria (deti, ktoré sa snažia najviac dostať k slovu, opravujú iných a snažia sa riadiť diskusiu, pridelujú slovo) a ktoré deti ich predstavy preberajú (nechajú sa opravovať a na základe toho modifikujú alebo úplne menia svoje výpovede).

Analýza mi umožnila zistiť, či má pozícia v hierarchii vplyv na šírenie predstáv. Inak povedané, umožnilo mi to odpovedať na otázku, či si deti pamätajú to, čo vraveli deti, ktoré sú na vysokom mieste v hierarchii v rámci triedy a či šíria tieto predstavy ďalej.

Ako už bolo spomínané, v detskej skupine sa počas interakcií medzi deťmi vytvára špecifická kultúra, ktorá je dôležitým prvkom pri skúmaní dominantnej kultúry. Preto bolo dôležité preskúmať, aké predstavy sa spontánne šíria v detskej skupine a aký vplyv má na to zloženie a hierarchia skupiny.

2. 4. Sekundárna analýza dát

V tejto časti analýzy som chcela zistiť, ktoré parametre majú vplyv na usudzovanie detí o sociálnych skupinách, na štruktúru týchto predstáv a na spontánne šírenie predstáv o sociálnych skupinách v detskej skupine. Parametrami boli hierarchia v detskej skupine a vplyv rodičov, ktoré som navzájom porovnávala.

Preskúmanie jednotlivých vplyvov týchto parametrov mi umožnilo zistiť,

1. ktoré informácie sa medzi deťmi šíria lepšie a ktoré horšie a ako na charakter a samotné šírenie vplyva hierarchia v skupine?

2. nakoľko detské sociálne poznanie ovplyvňuje rodina a informácie, ktoré deti počujú od svojich rodičov.

Mohla som teda porovnať, akým spôsobom tieto vplyvy formujú sociálneho poznanie u detí a zároveň to, ako sa tieto prostredia (rovesnícka skupina a rodina) navzájom ovplyvňujú a formujú. Výsledky tejto analýzy uvádzam v nasledujúcej kapitole.

3. Vplyvy pôsobiace na detské usudzovanie o sociálnych skupinách: prezentácia a analýza empirických dát

3. 1. Výskumná lokalita

Môj výskum som uskutočnila v obci, ktorá sa nachádza na juhu stredného Slovenska, v bansko-bystrickom kraji, v blízkosti kúpeľného mesta Dudince. Podľa Štatistického úradu SR žije v obci 915 obyvateľov (údaj k 31. 12. 2009), z toho 188 osôb v predproduktívnom veku (do 14 rokov), 540 osôb v produktívnom veku (15 – 59 rokov) a 187 osôb v poproduktívnom veku (od 55 rokov). Ku dňu 26.5. 2001 sa k slovenskej národnosti hlásilo celkovo 779 obyvateľov (92%) a k rómskej národnosti 62 obyvateľov (7,3%). Obec je prevažne rímsko-katolícka (551 obyvateľov, t.j. 66,05%), významné zastúpenie má aj evanjelická cirkev (264 obyvateľov – t.j. 31,17%).

Čo sa týka zamestnanosti, časť obyvateľov obce pracuje na neďalekej píle a viaceró jednotlivcov sa živí príležitostnými prácami, takzvanými „fuškami“. Veľká časť obyvateľov je však nezamestnaná a poberá sociálne dávky. Menšia skupina nezamestnaných v obci vykonáva aktivačné práce.

Do okolitých miest je zabezpečené dopravné spojenie pomocou pravidelných autobusových liniek. Obec má vlastnú poštu a nachádza sa tu tiež Základná škola pre 1. – 4. ročník prvého stupňa a Materská škola s 2 triedami: pre 2 – 4 ročné deti a pre 5 – 7 ročné deti. Obe školy navštevujú tak deti majoritného obyvateľstva, ako aj minoritného, rómskeho, obyvateľstva. Deti chodia do škôl spolu, nie sú segregované a dá sa povedať, že zloženie v triedach tak základnej ako aj materskej školy je rovnomerné.

V tejto obci žije integrovaná rómska komunita. Niekoľko desiatok rómskych rodín žije priamo v obci a ďalšie v osade, ktorá sa nachádza „za potokom“, ako hovoria miestni. Podľa Kanderta (2004) Rómovia v stredoslovenských dedinách vždy predstavovali významnú časť populácie a teda súžitie s nimi bolo v tejto oblasti úplne bežné. Hoci ani Kandert (2004: 102 – 107), ani Botík kol. (1988: 446) tieto vzťahy neopisujú ako ideálne, v obci, v ktorej som robila výskum, sú medzi týmito dvomi etnickými skupinami obyvateľov veľmi dobré. Mnohé rodiny sú navyše etnicky zmiešané a nedochádza tu k rasovým konfliktom. Je to spôsobené tým, že ľudia sú na jednej strane na takýto spôsob života zvyknutí a tiež tým, že ekonomická a sociálna situácia rodín je veľmi podobná. Obe

skupiny majú relatívne nízky socioekonomický status, ktorý ovplyvňuje mieru pozitívnej integrácie rómskej menšiny (niektoré rómske rodiny majú dokonca vyšší status, než nerómske). Rómovia sú v obci integrovaní, pretože majú veľmi podobný spôsob života, spoločných priateľov, často sú s majoritou rodinne spriaznení, je tu množstvo zmiešaných manželstiev. Toto všetko spôsobuje, že tu neostáva priestor pre reálne praktizovanie predsudkov. Hoci majoritná skupina sa ani tu nevyhýba rôznym verbálnym stereotypným opisom Rómov, v skutočnosti Rómov nevyklúčujú zo sociálneho života a nie sú tu žiadne významnejšie rasové konflikty. V mnohých výrokoch teda majoritné obyvateľstvo dávalo najavo svoju nadradenosť, ktorá vyplývala z toho, že Rómov považovali za menej vzdelaných a ich kultúrne návyky za odlišné. Často kritizovali ich pracovnú morálku, starostlivosť o deti a ich zvyhodňovanie štátnou politikou. V skutočnosti však Rómovia v obci boli súčasťou širšej komunity – bez akýchkoľvek problémov zo strany majority navštevovali miestny obchod, krčmu, deti v materskej a základnej škole boli zmiešané. Medzi rómskymi a nerómskymi rodinami sa uzatvárali významné príbuzenské vzťahy, ako kmotrovstvo² či zmiešané manželstvá: „Dôsledkom tejto situácie bolo to, že pôvodné komunity sa dostali do príbuzenských, a tým automaticky do intenzívnych sociálnych kontaktov s rómskou komunitou. Rómska komunita sa stala integrovanou a akceptovanou súčasťou lokálneho spoločenstva.“ (Kanovský 2004: 137).

Etnická príslušnosť teda nie je to, čím sa fakticky diferencujú obyvatelia tejto obce. Z výpovede niektorých informátorov vyplýva, že diferencovanosť (aj keď iba krátkodobo) spočíva skôr v rozdelení na starousadlíkov a prisťahovalcov tak, ako ju opisuje Botík a kol. (1988: 436). Napríklad jedna informátorka mi povedala: „*hlavne títo bieli, čo bývali tu a boli prisťahovalci a vôbec ich akože nebrali, ani ich názory. A mohol byť človek aj múdrejší a mohol im človek aj vysvetliť, že by to malo byť tak a tak, že by to bolo lepšie. Nie, oni mali svoju hlavu.*“ (Interview 1: 1d_m)

3. 2. Výskumná vzorka a výskumná etika

Výskumnú vzorku tvorili 2 skupiny:

1. Skupina 21 predškolských detí, vo veku 5 – 6 rokov, ktoré navštevujú miestnu materskú školu. Táto materská škola je zmiešaná – navštevujú ju rómske aj nerómske deti.

² Pre kmotrovské vzťahy v tejto oblasti platili rovnaké pravidlá, ako pre príbuzenské vzťahy a slúžili na udržiavanie stykov medzi rodinami. (Botík a kol. 1988: 436)

2. Rodičia týchto detí, s ktorými som uskutočnila poloformálne hĺbkové interviá (n = 7) alebo kratšie rozhovory (n = 11).

Pred začiatkom výskumu som najprv získala povolenia na uskutočnenie výskumu od starostu obce a od materskej školy (teda od riaditeľky materskej školy, ale tiež od učiteliek, aby nemali pocit že im zasahujem do výučby). Po osobnom stretnutí a vysvetlení som získala písomné súhlasy s povoleniami na uskutočnenie výskumu. V druhej fáze som o výskume informovala rodičov. Vysvetlila som im charakter výskumu a získala od nich kvalifikovaný súhlas na prácu s deťmi.

Na tomto mieste chcem uviesť údaje o zamestnanosti informátorov, počte členov jednotlivých rodín, ktoré sa zúčastnili výskumu, počet detí v rodinách, miesto bydliska v rámci obce (priamo v dedine resp. v osade) a tiež príbuzenské vzťahy medzi rodinami mojej výskumnej vzorky.

Celkový počet rodín, ktoré sa zúčastnili výskumu bol 18. Iba v troch rodinách sú zamestnaní obaja rodičia. Zo žien si päť privyrába prostredníctvom vykonávania aktivačných prác v obci a štyria muži si privyrábajú prostredníctvom príležitostných a sezónnych prác. Priemerný počet detí na jednu domácnosť je 3,5 a priemerný počet osôb žijúcich v jednej domácnosti je 6,5. Na výskume sa zúčastnilo v prípade 16 rodín iba jedno z detí, iba v prípade dvoch rodín to bolo viac detí z jedinej rodiny (dve a tri deti). Všetky rodiny bývajú v rodinných domoch, pričom rodina 5 a rodina 6 spolu žijú v jednej domácnosti. V obci žije dlhodobo 12 rodín – tieto rodiny sa dajú považovať za domácie, žili tu aj ich predchádzajúce generácie. Čo sa týka rodín, ktoré sa do obce prisťahovali, priemerná dĺžka ich pobytu v obci je 5,6 roka. Podrobné údaje uvádzam v nasledujúcej tabuľke č. 1:

Tabuľka č. 1

Ako vidno v tabuľke, socioekonomický status všetkých rodín je teda veľmi podobný. Ak sa v niektorých prípadoch mierne odlišuje, dôvodom tejto odlišnosti nie je príslušnosť k etniku, ale skôr diferencované možnosti a povaha zdrojov, ku ktorým majú rodiny prístup. Všetky deti, ktoré sa na výskume zúčastnili, spolu navštevujú miestnu materskú školu a ich starší súrodenci spolu navštevujú miestnu základnú školu. Deti teda

spolu každodenne pravidelne interagujú a dajú sa teda považovať za rovesnícku skupinu v tom zmysle, ako ju definuje Corsaro (2003)³.

3. 3. Vplyv hierarchie v detskej rovesníckej skupine na šírenie predstáv o sociálnych skupinách

Hierarchia v detskej rovesníckej skupine v materskej škole sa zisťovala nezávisle od ostatných dát na začiatku výskumu, prostredníctvom zúčastneného pozorovania. Na základe značenia rôznych epizód, v ktorých sa jednotlivé deti prejavovali dominantne a submisívne som odpozorovala hierarchickú štruktúru v skúmanej skupine, ktorá mi neskôr umožnila zistiť vplyv hierarchie v konkrétnej rovesníckej skupine na šírenie predstáv o rase a etnicite v tejto skupine.

Po vytvorení hierarchického usporiadania (graf č. 1 vyššie) som s deťmi rozdelenými skupín uskutočnila rozhovory o obrázkoch. Tieto rozhovory mali overiť, či rebríček, ktorý som zostavila zodpovedá reálnej situácii v skupine. Predpokladala som, že deti, ktoré sa umiestnili na vyšších hierarchických pozíciách sa počas rozhovorov budú prejavovať častejšie a ich prejav bude iný, než prejav detí umiestnených na nižších pozíciách v hierarchii. Postup bol nasledovný:

Aby sa deti príliš neprekrikovali, boli rozdelené do menších, troj- až štvorčlenných skupiniek. Deti sa usadili a rozdala som im obrázky, pričom úlohou každej skupinky bolo sa o obrázkoch porozprávať a dohodnúť sa, čo o nich povedia mne. Deti som na túto dobu nechala osamote a ich rozhovory som nahrávala. Keď boli deti hotové, zavolali ma a rozprávali mi o obrázkoch. Do rozprávania detí som nijako nezasahovala, nechala som deti samotné, ako ich budú viesť a kto, kedy a akým spôsobom sa ujme slova.

Počas týchto rozhovorov som si všimla, že deti, ktoré sú v hierarchii na vyšších pozíciách (prvých päť miest, ktoré by sa dali označiť ako najdominantnejšia skupina detí) sa v týchto rozhovoroch skutočne prejavovali omnoho častejšie (dva až štyri krát viac), než ostatné deti (tabuľka č.2):

Tabuľka 2

³ Rovesníkov (peers) definuje ako „skupinu detí, ktoré spolu denne trávajú čas ... prostredníctvom priamej interakcie ...“ (Corsaro 2003: 37).

Interview 21:

1d: *Tak počkať, ja vám poviem.* (opisuje postupne všetky obrázky sama)

Interview 22:

2c: *Pod' sem, pod' sem!* (opisuje ostatným, ako vyzerá žena na obrázku)

Hoci niektoré submisívnejšie deti mali snahu sa do rozhovorov zapojiť, dominantnejšie deti im to často neumožnili. Niekedy ich jednoducho zahriakli:

Interview 20:

3d: *Táto je tiež taká pekná ...*

14d: *Áno, lebo ...*

3d: *Počkaj!* (a pokračuje v rozprávaní)

Interview 21:

13c: *Teraz ja idem.*

1d: *Nie, počkaj! Ticho buďte!*

Často ich nielen nepustili k slovu, ale im ani neumožnili si obrázky poriadne prezrieť a zapojiť sa:

Interview 22:

2c: *Ukáž, ty čo máš?* (vytrhne hneď na začiatku 12d obrázok z ruky)

Interview 20:

3d: *Počkaj, počkaj! Ja si pozriem!* (a vezme si obrázok k sebe)

Interview 21:

13c: *Táto ...*

1d: *Číňanka.*

13c: *Číňanka ...* (chce pokračovať, ale 1d mu vytrhne obrázok z ruky a pokračuje sama)

1d: *Počkaj, požič mi to!*

Ak dominantnejšie deti pustili tie submisívnejšie k slovu, málokedy ich nechali dohovoriť (akoby nemohli vydržať dostať sa k slovu) a neustále ich opravovali:

Interview 21:

15d: *Táto tuto pracuje a tuto býva.*

1d: *Nie, to není ona!*

Interview 22:

Ja: *Čo jedáva táto teta?*

7c: *Zemiaky.*

2c: *Nie, ryžu! A s fazuľou.*

Interview 22:

- 12d: *Toto tu patrí.*
2c: *Nie!* (a vezme jej obrázok)

Práve takéto opravovanie ostatných bolo v skupine počas spoločných aktivít najcharakteristickejším prejavom dominancie. Ďalším častým prejavom dominancie bola snaha viesť debatu:

Interview 20:

- 3d: *Máme sa rozhodnúť! Máme sa rozprávať!* (kričí na zvyšok skupiny, ktorý sa s obrázkami začne hrať)

Interview 23:

- 5d: *Ešte ja som ...* (opisuje obrázok) *... a teraz ty!* (dá slovo ďalšiemu)

Interview 21:

- 1d: *A teraz si vymeňte!* (nabáda ostatné deti, aby si vystriedali obrázky)
Teraz ty a potom daj 15d!
Tak potom ešte ja poviem niečo, ale ja už budem posledná.

Submisívnejšie deti tieto prejavy dominancie vždy akceptovali a podľa inštruktáže dominantných detí buď stíchli, začali rozprávať, alebo opravili svoju výpoveď. Okrem toho mali tieto deti tendenciu preberať a opakovať názory a konkrétne výpovede dominantných detí:

Interview 22:

- 2c: *Ešte že je černoška.*
7c: *Černoška je.*
Ja: *A odkiaľ je?*
7c: (ticho)
2c: *Z Afriky.*
7c: *Z Afriky.*

Interview 20:

- 14d: *Sadí šípové ruže.*
3d: *Nie, ryžu!*
Ja: (pýtam sa 14d) *Teda táto sadí...?*
14d: *Ryžu.*

Často sa tiež stávalo, že niektoré zo submisívnych detí sa snažilo opraviť postup alebo opis obrázku. Nikto zo zvyšku skupiny však tieto deti nepočúval a aj oni sami sa neskôr zariadili podľa názorov dominantných detí.

Zaujímavým prípadom bola situácia v skupine, ktorej členom bol chlapec, ktorý sa v hierarchii umiestnil v strede (nulové skóre – nad nikým sa nepokúšal dominovať a nikto sa nepokúšal dominovať nad ním). Tento chlapec (6c) bol pri rozhovore (Interview 19) veľmi aktívny, v porovnaní s druhým členom skupiny – 10c, sa prejavoval omnoho viac, no charakter prejavu voči submisívnejšiemu 10c bol úplne iný. 6c sa ho snažil skôr povzbudzovať, podporovať. Pobádal ho k odpovediam, ale vždy priateľsky: našepkával mu, hovoril spolu s ním, neustále mu hovoril aby sa nebál a povzbudzoval ho.

Nezávisle zistená hierarchia je teda kľúčovým faktorom a príčinou toho, že niektoré predstavy sa v detskej rovesníckej skupine šíria a niektoré nie.

3. 4. Vplyv rodičov na šírenie predstáv o sociálnych skupinách u detí

Dáta získané z interview s rodičmi som spracovala prostredníctvom obsahovej analýzy. V rozhovoroch som si všimla najmä to, akým spôsobom rodičia opisujú sociálne skupiny, teda či sa viac sústredia na kategoriálne (vlastnosti pripisované celej skupine) alebo individuálne vlastnosti (pripisované jednotlivcom) a či sa v rámci týchto dvoch skupín viac zameriavajú na vnútorné alebo na vonkajšie vlastnosti. V tomto prípade nešlo o rozoznávanie identity, ale o pripisovanie vlastností na základe tejto identity.

Za vnútorné vlastnosti som pritom považovala tie, ktoré nejakým spôsobom určujú identitu opísaného jednotlivca alebo skupiny. Inak povedané tie vlastnosti, ktoré spôsobujú, že niekto je taký, aký je.

Za vonkajšie vlastnosti som považovala navonok sa prejavujúce znaky sociálnej skupiny. Príkladom môže byť napríklad žitie v osade – kto žije v osade, ten je cigán.

Príklad individuálnych vnútorných vlastností:

„ona [Cigánka] je taká, dosť prudká ...Má to v sebe, no proste.“ (Interview 1: 1d_m)

„Ale ba, ona tiež taká počerná, maličká. Čo a viem ... Iná no. To vidno, že nebola Slovenka. Vidno, že to bola zo zahraničia.“ (Interview 4: 9c_m)

„Ja trebárs som, aha, Cigánka.“ (Interview 2: 6c_m)

„Že dve vysokoškolsky vzdelané, inteligentné baby, ktoré nevníma človek ako Cigánky, lebo sa vedía správať. A jeden chalan. Dvaja? Možno. S nimi sa taktiež dá.“ (Interview 12: e_m)

Príklady individuálnych vonkajších vlastností:

„Pili kávu [Cigánky] a mal som staré šálky, v kredenci tam, v kuchynskej linke a [jedna] ich balila do kabelky.“ (Interview 11: 10c_o)

„Zbytočné reči robí, každého vidí, každého pohovorí, ale na seba sa nepozrie.“ (Interview 4: 9c_m)

„...[černoška] je tmavšia, má pekné kučery, biele zuby ...“ (Interview 2: 6c_o)

„Podľa mňa je to teta [černoška] z nejakého kmeňa, lebo podľa tých šiat.“ (Interview 12: e_m)

Príklady kategoriálnych vnútorných vlastností:

„Oni [Cigáni] majú úplne inú mentalitu. Sú takí viacej, že nepočúvajú, viacej si dovoľia, nerešpektujú ...“

„Cigáni si myslia, že sú najmúdrejší, ... Že sú múdrejší, hoci nemajú žiadnu školu, tak že oni vedia všetko najlepšie, všade boli, všetko vedia.“ (Interview 1: 1d_m)

„Pánboh stvoril všetkých. Že sú bieli, potom Čiňania. Akože rasy...“ (Interview 3: 2c_m)

„...oni [Cigáni] nesmú byť bez dozoru ... oni všetko prelašujú...“ (Interview 11: 10c_o)

Príklady kategoriálnych vonkajších vlastností:

„Že žijú v Maďarsku, rozprávajú po maďarsky, tak sú to Maďari.“ (Interview 2: 6c_o)

„...on neni Róm, ale je horší, ako Róm.“ (Interview 2: 6c_m)

„...teraz si zobrala tie návyky, tie cigánske. Tak teraz je už ako rodená Cigánka, nie biela.“ (Interview 4: 9c_m)

„...[Cigáni] nadávajú, ubližujú si dosť navzájom ... Ozaj, že im je jedno, kde čo povedia, ako to povedia. Sú strašne hluční, hlasní.“ (Interview 1: 1d_m)

„...černosi mávajú vlastne takúto pleť, takú tmavú a že s teda typický tým, že dlane majú svetlejšie a majú krásne biele zuby a majú brčkové husté vlasy krátke, ale môžu mať teda aj dlhé, aj tie dredy.“ (Interview 1: 1d_m)

Zo všetkých týchto vlastností, jedine pripomienky ku kategoriálnym vnútorným vlastnostiam tvoria konzistentný vstup v prospech ľudovej sociológie. Rodičia počas rozhovorov s nimi a rozhovorov s ich deťmi oveľa častejšie, než individuálne vlastnosti, spomínali kategoriálne vlastnosti. Rozdiel medzi pripomienkami k vonkajším a vnútorným vlastnostiam však nebol významný. Vstup rodičov je teda relatívne zmätený.

3. 5. Všeobecná diskusia

„Deti okolo troch až štyroch rokov rasu vnímajú iba ako hociktorý iný povrchový znak (postava, dĺžka vlasov atď.). Esencialistické uvažovanie sa objavuje až u detí okolo piateho až šiesteho roku, nie je však založené na povrchových vizuálnych vstupoch, ale buduje sa na základe sociálno-politických vzťahov, podmienok a rôznych verbálnych pripomienok a predsudkov, pretože práve k tomuto je detská myseľ vnímavá. Nejde teda o obyčajné „videnie“ alebo metriku pozornosti. Kým detská pozornosť nie je nejakým spôsobom vedená alebo upozornená, deti neusudzujú rasovo. Detský mechanizmus tvorivo hľadá a overuje princípy a vstupy, prostredníctvom ktorých získa sociálnu väzbu s ostatnými členmi spoločnosti, pretože rasa je sociálnou konštrukciou. Dieťa zovšeobecňuje práve na základe spätnej väzby a podľa toho si vytvára klasifikácie. Kategorizácia sa teda nedeje na základe vizuálnych znakov, ale na základe vopred vytvoreného konceptu – najprv sa vytvára predstava, až potom dochádza k hodnoteniu vstupov z okolia.“ (Rybanská 2009: 52)

Môj výskum slúžil práve na preskúmanie týchto vstupov z okolia, ktoré formujú sociálne poznanie u detí. Tieto vstupy možno rozdeliť do troch skupín:

(1) vplyv detskej rovesníckej skupiny,

(2) vplyv rodiny.

Vyjadrím sa najprv k vplyvu rodiny. Hoci sa rodina dlho považovala za dominantnú a veľmi vplyvnú v živote dieťaťa, najnovšie výskumy ukazujú, že jej vplyv, konkrétne vplyv rodičov nie je vôbec taký významný, ako sa predpokladalo.

Čo sa týka prejavov detí celkovo, aj na toto má vplyv zloženie a hierarchia v skupine. Deti nižšie v hierarchii sa jednoducho neprejavujú alebo čakajú, čo povedia deti, ktoré sú v hierarchii vyššie. Až potom deti, ktoré sú submisívnejšie zopakujú názory a odpovede dominantnejších detí. Deti teda hierarchii prispôbujú svoje správanie. Okrem hierarchie a prestíže sa výrazne uplatňuje aj konformizmus, a to preto, že takýto postup

deťom uľahčuje učenie. Pre dieťa je kognitívne jednoduchšie učiť sa od iného dieťaťa v rovnakom veku, čo je celkom prirodzené, pretože majú rovnaké mysle. Ak sa submisívnejšie deti snažia prejavovať sa, sú dominantnými deťmi korigované (koriguje sa charakter odpovede, ale aj to, kto má kedy slovo). Robia tak často podobným spôsobom, ako učiteľky, ktoré sa snažia deti pobádať a povzbudzovať k odpovediam – „no, povedz to“, „hlasnejšie“, „neboj sa“, „teraz ideš ty“, atď. Tento prístup však nie je iba opakovaním po učiteľkách: správajú sa tak iba deti na hierarchicky vyšších pozíciách, čím prostredníctvom nástrojov, ktoré majú k dispozícii potvrdzujú svoju vlastnú pozíciu a učia sa dominantnej kultúre.

Od štruktúry detskej skupiny závisí aj rôzny počet prejavov detí počas rozhovorov – keď sa hierarchicky vyššie deti ujmú slova, hierarchicky nižšie jednoducho nemajú priestor na vyjadrenie sa. Nie že by toho teda tieto deti vedeli menej, ale jednoducho nemajú toľko možností (nie schopností) sa prejavovať.

Z mojich rozhovorov z deťmi vyplýva, že deti šíria skôr názory naučené v materskej škole, než tie naučené doma. Je to dôsledok toho, že pre deti je jednoducho dôležitejšie zapadnúť do skupiny v škôlke – hovoriť a správať sa tak, ako to robia ostatné deti. Sú to teda tak kognitívne (jednoduchšie je učiť sa od rovesníkov), ako aj sociálne dôvody (zapadnutie do detskej rovesníckej skupiny). Okrem toho, že dieťa zapadne do rovesníckej skupiny, dostane sa mu aj ocenenia zo strany učiteliek, pretože deti šíria poznanie naučené v materskej škole. Teda ak sa deti niečo učia v škôlke (napr. že sme všetci rovnakí) a niektoré z detí to potom zopakujú v triede, učiteľky ho pochvália, že to povedal správne a navyše na to upozornia ostatné deti („áno, XY má pravdu“, „XY dobre povedal, že ...“). Takže vo vlastnom detskom prostredí je navyše okrem detských autorít aj autorita dospelých, ktorá deti vedie a priamo sa venuje tomu, čo a ako hovoria, čo sa vždy nestáva v prípade rodinného prostredia. Ak dieťa pred rodičmi zopakujú nejaký sociálny predsudok alebo stereotyp, rodičia to prejdú s úsmevom („No, smrdia, no.“) alebo mlčaním, jeden z rodičov mi dokonca povedal: „Tak vidíte, už aj tie deti to vedia.“ Na druhej strane, počas niektorých situácií deti korigujú aj rodičia:

„Išli sme minule do škôlky a malý mi hovorí: Mami, pozri! Tam stoja Cigáni! Ja som nevedela, kde sa mám vopchať ... To nemôžeš takto.“ (Interview 4: 9c_m)

Interview 1:

1d: *„No tak medzi nimi je taký rozdiel, že sa správajú inak. Oni sa správajú tak, ako my, ale oni kradnú trochu...“*

ld_m: (napomenie) „*Id!*“
ld: „*No, neviem, ako to povedať.*“
ld_m: „*Videla si niekoho, že by kradol?*“
ld: „*Nie.*“
ld_m: „*No tak to nemôžeš povedať.*“

Na týchto dvoch príkladoch najlepšie vidno zmätenosť vstupu zo strany rodičov. Na jednej strane sami pred deťmi prostredníctvom rôznych verbálnych pripomienok praktizujú stereotypy voči minoritnej rómskej skupine, na strane druhej ak sa podobne správa ich dieťa, napomínajú ho a hovoria, že takto zovšeobecňovať nemôže. Nedeje sa tak ale vždy, ale iba v určitých situáciách, pričom deti ešte nie sú schopné rozoznať, kedy je takéto správanie „vhodné“ a kedy nie. Ako tvrdí Kandert, deti môžu „v rámci rodiny počuť aj iné názory, než aké boli vyslovované na ‘verejnosti’ Dokonca sa praktizovala akási ‘politická schizofrénia’ – inak sa hovorilo na verejnosti a inak v rodine, čo sa deti učili už od útleho veku a boli tiež vedené k tomu, aby nerozprávali ‘na verejnosti’ to, čo počujú ‘doma’.“ (Kandert 2004: 166).

Ešte dôležitejší a dominantnejší je však vplyv rovesníckej skupiny. Počas výskumu, pri opisovaní obrázkov som deti „učila“, že povolanie Číňanky, ktorá je na obrázku, je zbieranie ryže. Dievčatko, ktoré bolo v hierarchii najvyššie však počas rozhovoru s deťmi povedalo, že ju videla vo filme a že je to herečka. Hoci do tejto chvíle pracovala na ryžovom poli, odvtedy mi už všetky deti o nej hovorili, že je herečka.

4. Záver

Najdôležitejším výsledkom výskumu je dôkladné empirické doloženie výskumného predpokladu, že detské poznanie ovplyvňuje najmä štruktúra detskej rovesníckej skupiny. Názory detí, ktoré sú v hierarchii na vyšších pozíciách sa medzi deťmi šíria lepšie a ostatní členovia detskej skupiny ich automaticky preberajú. Deti dokonca menia a prispôbujú svoje názory a výpovede dominantným deťom a to, čo sa predtým naučili, či už v materskej škole alebo doma, menia podľa toho, čo šíria tieto dominantnejšie deti – práve tieto názory ostatné deti preberajú a opakujú. Deti, ktoré majú v hierarchii vyššiu pozíciu sa pri rozhovoroch performatívne a asertívne prejavujú oveľa častejšie. Je však dôležité uvedomiť si, že samotné množstvo prejavov nezávisí od schopností detí, ale od hierarchicky daných sociálnych možností prejavovať sa. Hierarchicky vyššie umiestnení jednotlivci často ostatných nepustia k slovu a ak áno, opravujú a usmerňujú ich výpovede

(prejav hierarchicky nižšie umiestnených detí je dokonca často úplne ignorovaný). Tento výsledok podporuje názor, že pre deti je omnoho dôležitejšie zapadnúť do detskej rovesníckej skupiny a byť jej súčasťou, než ocenenie zo strany dospelých.

Deti (najmä dominantné) explicitne šíria najmä názory naučené v materskej škole, čo podporuje ich šírenie v rámci detskej skupiny. V materskej škole, ktorá je prostredím, kde sa deti stýkajú najčastejšie, pôsobí najmä hierarchizovaná autorita v detskej skupine.

Na druhej strane, implicitné myslenie detí je ovplyvnené názormi, ktoré šíria rodičia, ale prostredníctvom implicitných praktík aj učiteľky. Dospelí celkovo pri opisovaní sociálnych skupín hovoria o abstraktných, stereotypizovaných skupinách, ktoré majú určité spoločné znaky. Hoci učiteľky týmto znakom explicitne nepripisujú takú dôležitosť, práve zdôrazňovanie rovnakosti nasvedčuje tomu, že pracujú s koncepciou, že deti už sociálne skupiny ako rozdielne rozoznávajú. Rodičia a rodinné prostredie teda ovplyvňujú najmä implicitné poznanie detí o sociálnych skupinách. Tieto poznatky pritom nepriamo podporujú aj učiteľky prostredníctvom svojho výkladu, aj keď explicitný vzdelávací cieľ tohto výkladu je presne opačný.

Dôležitým poznatkom je, že názory, ktoré sa šíria v detskej skupine majú moc zmeniť alebo upraviť to, čo sa deti naučili predtým, či už od rodičov alebo od učiteliek. Hoci explicitne sa medzi deťmi šíri poznanie naučené v materskej škole, hierarchicky vyššie umiestnení jednotlivci môžu prostredníctvom šírenia vlastných názorov a poznatkov toto poznanie meniť.

Uvedomujem si, že tento výskum nemá len teoretické dôsledky, ale jeho výsledky by mohli mať aj praktické aplikácie: je totiž dôležité, aby vzdelávacie, sociálne, psychologické i kultúrne politiky pre predškolské deti vychádzali z dôkladného poznania princípov detského poznania, ako aj sociálnych vplyvov na toto poznanie. Bolo by oveľa efektívnejšie pokúsiť sa minimalizovať potenciál na vytváranie predsudkov a stereotypov už v predškolskom veku než sa neskôr nákladne vyrovnávať s jeho dôsledkami.

6. Literatúra

Beaumont, Émilie. 1999. *Obrázky Zeme*. Bratislava: SPN – Mladé letá.

Becker, Howard, S. 1952. „Social Class Variations in the Teacher – Pupil Relationship.“ *Journal of Educational Sociology*, 25, 8, 451 – 465.

Berentzen, Sigurd. 1989. *Ethnographic Approaches to Children's World and Peer Cultures*. Trondheim, Norway: Norwegian Ctr. Child Res.

Best, Raphaela. 1983. *We've All Got Scars*. Bloomington, Indiana University Press.

Botík, Ján a kol. 1988. *Hont*. Banská Bystrica, Osveta.

Connel, Robert W. 1996. „Teaching the boys: New Research on Masculinity , and Gender Strategies for Schools.“ *Teachers College Record*, 98, 2, 206 – 235.

Corsaro, William A. 1988. „Peer Culture in the Preeschool.“ *Theory into Practice*, 27, 1, 19 – 24.

Corsaro, William A. & Eder, Donna. 1990. „Children's Peer Cultures.“ *Annual Review of Sociology*, 16, 197 - 220.

Corsaro, William A. 2003. *We're friends, right?: inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Černý, Oldřich & Škoda, František. 1989. *Ako kto býva*. Praha: Panorama.

Davies, Bronwyn. 1982. *Life in the Classroom and Playground: the Account of Primary School Children*. London: Routledge.

Goodwin, Marjorie Harness. 1989. *Language as Social Process: Conversational Practices in Urban Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.

Hanna, Judith Lynne. 1988. *Disruptive School Behavior: Class, Race and Culture*. New York: Holmes & Meier.

Harris, Judith R. 1998. *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. New York: Free Press.

Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Jenks, Chris. 1996. *Childhood*. London: Routledge.

Kandert, Josef. 2004. *Každodenní život vesničanů středního Slovenska v šedesátých až osmdesátých letech 20. století*. Praha, Karolinum.

Kandert, Josef. 1980. *Společenské vztahy v severních oblastech Hontu*. Praha: Národní muzeum.

Kanovský, Martin. 2004. „Niekoľko poznámok k integrácii sociálnych skupín: prípad z Ukrajiny.“ In: Scheffel, David & Mušinka, Alexander (Eds.), *Rómska marginalita*. Prešov: CAV, 133 – 138.

Kanovský, Martin. „Reprezentácie „ethnicity“ na západnej Ukrajine a na východnom Slovensku“. In: Dráľ, Peter & Findor, Andrej (eds). 2009. *Ako skúmať národ. Deväť štúdií o etnicite a nacionalizme*. Brno: Tribun.

Kaščák, Ondrej. 2006. *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, vydavateľstvo SAV.

Kaščák, Ondrej & Filagová, Markéta. 2008. *Javisko a zákulisie školy: O meterskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Katriel, Tamar. 1987 „Bexibùdim!“: Ritualized Sharing Among Israeli Children.“ *Language in Society*, 16, 305 – 320

Katriel, Tamar. 1985. „Brogez: Ritual and Strategy in Israeli Children’s Conflicts.“ *Language in Society*, 14, 467 – 490.

Kinzler, Katherine, Emmanuel Dupoux, Elizabeth Spelke. 2007. „The Native Language of Social Cognition.“ *Proceedings of The National Academy of Sciences*. 104, 30, 12577 – 12580.

Mandell, Nancy. 1986 „Peer Interaction in Daycare Settings: Implications for Social Cognition.“ In: Adler, P. A. & Adler P. (eds.). *Sociological Studies of Child Development*. Vol. 1., pp. 65 – 79, Greenwich, Conn.: JAI.

Mead, Margaret. 1928. *Growing Up in New Guinea*. New York: Blue Ribbon Books.

Mead, Margaret. 1930. *Coming of Age in Samoa*. New York: Blue Ribbon Books.

Možný, Ivo. 2008. *Rodina a spoločnosť*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Opie, Iona & Opie, Peter. 1960. *The Lore and Language of School Children*. Oxford: Clarendon Press.

Opie, Iona & Opie, Peter. 1969. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Oxford University Press.

Rizzo, Thomas. A. 1989. *Friendship Development Among Children in School*. Norwood, NJ: Ablex.

Rybanská, Veronika. 2009. „Reprezentácie detí o rase a etnicite.“ *Speculum*, 2, 48 – 60.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky rozhodnutím č. 197/99-41 zo dňa 28.5.1999 ako základný pedagogický dokument pre materské školy.

Schwartzman, Helen B. (Ed.). 2001. *Children and Anthropology: Perspectives for the 21st Century*. Westport: Bergin & Garvey.

Sperber, Dan. 1996. *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Oxford: Blackwell.

Toren, Christina. 1993. „Making history: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind.“ *Man* 28, 461 – 478.