

LIMITY ANTROPOLOGIE DĚTSTVÍ: PŘÍPAD „DĚTSTVÍ“ V SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITĚ*

Gabriela Fatková

Fakulta filozofická ZČU Plzeň

The Limits of the Anthropology of Childhoods: The Case of “Childhood” in Social Exclusion

Abstract: The aim of this study is to acquaint Czech readers with an often unmentioned sub-discipline of anthropology. This case study of “childhood” in the situation of social exclusion should open discussion on the epistemological barriers that the fieldworker faces when he wants an insight into the child’s emic perspective. The main question that the study focuses on is how “childhood” is conceptualised in socially excluded localities. We will try to show a de-essentialised look at childhood as a phenomenon and its clash with the educational system. We will analyse socially excluded “childhood” using Berger’s and Luckman’s concept of social constructivism and Granovetter’s concept of strong and weak ties. The result will be linked with pedagogical discourse, which, until now, entirely formed the way of thinking about children and childhood.

Keywords: *childhoods; plurality; socialisation; constructivism; fieldwork*

Antropologie dětství je subdisciplínou sociální antropologie, která v České republice teprve hledá své místo. Zájem o dětství však bylo možné zaznamenat v disciplínách příbuzných. Byť se na českých knižních pultech již v roce 1927 objevila kniha *Sociologie dětství* od Arnošta Bláhy (Bláha 1946), žáka Emila Durkheima,

* Autorka by ráda poděkovala anonymním recenzentům za cenné podněty a rady, dále pak manželům Jakoubkovým za dlouhodobou podporu ve výzkumu a Michalu Vavrochovi za pomoc se stylistickými úpravami textu.

na dlouhou dobu zůstal zájem o dětství přenechán výhradně oboru pedagogiky a psychologie. Jistě nesmíme zapomenout na letité studium procesu socializace, které je velmi důležitým tématem v sociologii a antropologii a dětství se bezesporu týká. Zdůrazněme ale také, že dětství jakožto soubor představ vztahujících se k vymezenému pomíjivému období života jedince je něco jiného než proces socializace, která může probíhat při jakémkoli vstupu do nového sociálního prostředí, tedy i v dospělosti. Studie socializace se navíc od studií dětství liší tím, že dětství nahlíží z pohledu dospělých (Hirschfeld 2002: 614).

Ačkoliv v zahraničí byly „děti a dětství v antropologii centrálním tématem pro rozvoj celé disciplíny“ (Montgomery 2010: 114), v českém prostředí nešly rozvoj antropologie a studií dětství zdaleka ruku v ruce. Dětství jako výzkumné téma zde doposud zajímalo spíše sociology než antropology. Dvěma interdisciplinárně nastavenými pracovišti, která se zabývají tématem dětství v Čechách, jsou především Pražská skupina školní etnografie a část Etnologického ústavu AV ČR v Brně. Pražská skupina školní etnografie funguje jako badatelská platforma od devadesátých let a syntetizuje přístupy pedagogicko-psychologické s antropologicko-sociologickými. V oblasti publikovaných prací dlouhou dobu dominoval spíše zájem o dětský folklór (Pospíšilová 2008) nebo dětské kultury (Kaščák 2008) a ne tolik o problematizaci samotné otázky, co se v daném kontextu pod „dětstvím“ vlastně myslí. V současnosti vzniká díky dotačním programům mnoho prací aplikovaného charakteru, které se snaží přiblížit aktérskou perspektivu dětí ve vyloučených lokalitách (Morvayová 2010; Janská – Habart 2011; Zíková a kol. 2011). Stále však ve vzduchu visí otázka, jedná-li se skutečně o *childhood study*.

Začít musíme od otázky, čím se antropologie dětství vůbec liší od studií zaměřených na děti v rámci pedagogiky či psychologie. Antropologie dětství se odlišuje ve dvou základních aspektech. Prvním je relativizace dětství jakožto univerzální kategorie (Bluebond-Langner – Korbin 2007: 242). Pedagogika (ponecháme-li stranou andragogiku) i psychologie se shodují ve strategiích, jakými uchopují objekty svých výzkumů. Například vývojová psychologie vytváří kategorizace jednotlivých období dětského věku a zaměřuje se tak na společné rysy vyplývající z věku a úrovně poznávacích procesů, antropologie se na druhé straně snaží relativizovat univerzální status dětství coby období, které všechny osoby určitého raného věku sdílejí a podobně prožívají (Froerer 2009: 21; Montgomery 2010: 115). Pojem dětství je také v antropologické perspektivě používán v plurálu, právě tento první aspekt si v praxi ukážeme v druhé polovině textu na případové studii dětství v sociálně vyloučené lokalitě. Existuje tedy mnohost

rozdílně zakoušených dětství (stejnou pluralitu antropologie ostatně přiznává i pojmu kultura).

Druhým aspektem charakterizujícím antropologii dětství je důraz na aktérství (*agency*) dětí. Antropologická perspektiva pohlíží na dítě jako na sociálního aktéra hrajícího aktivní, transformativní úlohu v procesu socializace a přenosu kulturního vědění a praktik (Froerer 2009: 22). Dítě tedy nadále není objektem, kterým jen hýbou vlivy socializace a kulturního tlaku. Není však doposud zcela jasné, jakou metodologii bychom měli použít k takovému zachycení dítěte. Pro ty, kteří by se chtěli tímto směrem badatelsky vydat, se zde otevírá široké pole pro různé metodologické inovace. Samotná metodologie tzv. *children-centred anthropology* je do značné míry neobjasněná. Každý výzkumník se snaží najít si svou cestu k dětem samotným a zprostředkování jejich pohledu na svět. Froerer vyzdvihuje, že „děti jsou kompetentními a reliabilními informanty ... neváhejme požádat děti přímo, aby nám řekly něco o sobě“ (Froerer 2009: 22). Na základě této výzvy jsme při týmovém výzkumu v českém pohraničí nechávali naše dětské informátory fotoaparátem zachycovat jejich každodenní aktivity a poté jsme s nimi diskutovali nad zpracovaným obrazovým materiálem. Dále je možné experimentovat s „měkkými“ metodami, jako je například kresba mentálních map nebo komentované kreslení. Antropologie vždy zdůrazňovala emickou perspektivu a multivokalitu, tedy pluralitu výpovědí o studovaném jevu; zabýváme-li se tedy problematikou dětství, nelze vystačit pouze s přístupem „o dětech bez dětí“. Zde vidíme jasnou paralelu ve vývoji studia dětství a genderových studií (Bluebond-Langner – Korbin 2007: 242; Hirschfeld 2002: 613). Ženy i děti dlouhou dobu spadaly, a můžeme říci, že stále ještě spadají, do kategorie umlčených. Dát dětem hlas je tedy hlavním cílem kritiky androcentrické západní vědy.

Nutně se musíme tázat, zda vůbec máme k dispozici nástroje, jimiž bychom mohli zachytit dětské výpovědi, dětské reprezentace, a pokud ano, jak s nimi pracovat? Na metodologickou nedostatečnost a neukotvenost této subdisciplíny antropologie poukazují i autoři monotematického čísla časopisu *American Anthropologist* z roku 2007 (téma „Children, childhoods and childhood studies.“ *American Anthropologist* 109, 2007, 2). Vesměs panuje shoda v tom, že nestačí pouze metoda rozhovorů bez pozorování a naopak. Vzhledem k výše zmíněné multivokalitě je navíc doporučováno zaměřit se jak na současné děti, tak na děti bývalé (tedy dospělé). Přestože přiznáme, že děti vytváří vlastní dětské kultury (srov. Kašćák 2008), musíme také připustit, že nežijí jen v těchto kulturách, nejsou tedy sociálně izolovány od dospělých.

Kořeny antropologie dětství jako svébytné subdisciplíny můžeme hledat ve Velké Británii v sedmdesátých letech 20. století. Dnes je toto pole, které se vyznačuje značnou interdisciplinarností, etablováno nejčastěji pod názvy *childhood studies* nebo *anthropology of childhoods*. Již dříve byla však v antropologii patrná snaha porozumět každodennímu životu dítěte, jakož i procesu enkultury a socializace. Za předchůdce antropologie dětství bývá většinou považována americká škola *Culture and personality*, v níž byla pozornost upřena především na proces socializace, který měl objasnit formování dospělé osobnosti a kulturní vzory (Mead 1928, 1931; Bateson – Mead 1942). Některými autory neprávem opomíjeným předchůdcem antropologie dětství je také Philippe Ariès respektive jeho dílo *Staletí dětství* (Ariès 1962).¹ V tomto „pionýrském“ období však bylo dítě stále předmětem zkoumání a nebylo o něm uvažováno jako o aktérovi. Socializace byla vnímána jako proces, který se dítěti děje a který dítě jen zřídka ovlivňuje. Hlavním aktérem takto postaveného příběhu tedy byla abstraktní kultura coby soubor vzorců, která je předávána mezi generacemi, vlastní osobnosti (dospělé i dětské) byly vnímány spíše jako trpný výsledek kulturního působení.

V Čechách se dnes předmět Antropologie dětství a dětské kultury vyučuje na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity.² Ač se zdá, že za výzkumem mnohosti konceptu dětství je třeba odjet do kulturně odlišných končin, na následujících řádcích ukážeme, že naprosto odlišnou konceptualizaci dětství lze zachytit i v rámci České republiky. Právě ono „jiné dětství“ je zásadním rozměrem, zabýváme-li se například tématem dynamiky moci a autority ve vzdělávacím procesu. Pokud by tedy pedagogika ustoupila od univerzality používaných kategorií, mezi něž patří i kategorie dětství, otevřely by se před ní nové explanační možnosti. Právě zde se ukazuje pole pro interdisciplinární dialog, který je pro subdisciplínu, jako je antropologie dětství, nezbytný (Froerer 2009: 23).

Naší ambicí zde bude tázat se na samý základ uvažování o dětství, výchově a vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Hlavní otázkou tedy bude, co „dětství“ v kontextu studované vyloučené lokality je a jaký to má vliv na vzdělávací kontext mimo samotnou lokalitu. Pokusíme se tedy ukázat deesencializovaný pohled na dětství a doložit na příkladech konstruovanou povahu tohoto neproblematicky působícího konceptu. Naším primárním cílem bylo sledovat konstruování dětství v sociálně vyloučené lokalitě zevnitř i zvenčí, jak samotnými lidmi

¹ V českém prostředí na práci Philippa Arièse navázali v nedávné době autoři Lenderová a Rýdl (2006).

² Viz sylabus předmětu Antropologie dětství a dětské kultury – <http://is.muni.cz/predmet/fss/jaro2013/SAN238>.

lokalitu obývajících, tak zástupci majority (ve výzkumu reprezentované pedagogickými pracovníky). Předem je však nutné uvést, že jsme museli rezignovat na druhý imperativ antropologie dětství, tedy na snahu dát hlas dětem, respektive zdůraznit doposud umlčené dětské hlasy. Důvodem je, že v případě definování toho, kdo je v lokalitě dítě a kdo není, většinou děti hrají jistou aktivní úlohu, ale můžeme si dovolit říci, že „definici dětství“ utváří především dospělí.

Kontext terénního výzkumu

Lokalitou pro zde prezentovaný výzkum³ byla příbuzensky provázaná síť soustředěná převážně do jednoho severočeského města střední velikosti (mezi 5–6 tisíci obyvatel). Zbýlá část sítě pak žije v jiných severočeských městech nebo na východním Slovensku. V rámci příbuzenské sítě dochází ke značným pohybům a některé sledované rodiny často měnily své bydliště, nejčastěji však v rámci daného města. Město, kde sídlí převážná část sledované příbuzenské sítě, má značnou míru nezaměstnanosti a podle odhadu městského úřadu žije zhruba 10 % obyvatel v dlouhodobé závislosti na sociálních dávkách. Ve městě je možné identifikovat několik sociálně vyloučených lokalit. V interaktivní mapě sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR, kterou vytvořila společnost Gabal Analysis & Consulting v roce 2005,⁴ je ve městě identifikována jedna vyloučená lokalita; z vlastní zkušenosti však víme, že vyloučené lokality v daném městě neobývají pouze Romové, proto tento ukazatel záměrně neakcentujeme.

Ve městě je ve srovnání s okolními městy výrazně vyšší míra nezaměstnanosti. Úřad práce se v lokalitě snaží vytvářet pomocí nejrůznějších projektů nová pracovní místa pro osoby sociálně znevýhodněné, jejichž část (především mužů) však ve skutečnosti pracuje „na černo“. Z neziskových organizací působí ve městě pouze katolická charita, jejíž služby ovšem naši informátoři nevyužívají. Z lokálních institucí jsou se sociálně znevýhodněnou populací nejvíce v kontaktu pracovnice sociálního odboru městského úřadu. Najdeme zde základní

³ Data byla získána v rámci projektu „CEROP – Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob“, reg. číslo CZ.1.07/1.2.00/08.0013. Celkem bylo provedeno 50 strukturovaných rozhovorů s pedagogy a terénní výzkum v sociálně vyloučené lokalitě jsme mohli opakovaně provádět v průběhu celého roku. Součástí výzkumného týmu a zprostředkovateli kontaktu s rodinami v lokalitě byli manželé Jakoubkovi s dcerou, jejíž přítomnost znamenala jednoznačnou výhodu v komunikaci na téma dětství. Z důvodu anonymizace nebudeme studovanou lokalitu blíže specifikovat.

⁴ http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html

školu, základní školu speciální, a ačkoliv je ve městě i několik mateřských škol, námi sledované děti navštěvovaly pouze nultý ročník ve škole základní. Rodiče argumentují shodně, že za školku se musí platit, proto volí nultý ročník, který je zdarma.

Během návratového výzkumu v samotných sociálně vyloučených rodinách, který se skládal z pravidelných několikadenních návštěv v letech 2010 a 2011, jsme mnoho času strávili s rodiči dětí a dětmi samotnými. Celkem jsme sledovali šest vzájemně příbuzensky provázaných rodin.⁵ V každé rodině žil alespoň jeden potomek. Celkem jsme tedy sledovali 13 potomků (záměrně neuvádím označení „dítě“, protože do této kategorie spadají i potomci náctiletí, které jednoznačně mezi děti nelze řadit, přesto však byli hodnotnými informátory). Věk potomků byl rozdělen relativně rovnoměrně (dvě děti byly roční, dvě děti předškolního věku, tři děti ve věku prvního stupně základní školy včetně přípravného ročníku, dvě děti byly ve věku druhého stupně základní školy a zbylí čtyři potomci měli již základní školu dokončenou, ale neměli ještě své potomky). Vzhledem k různorodému počtu výzkumníků na jednotlivých návštěvách jsme nocovali většinou různě rozdílně po jednotlivcích či dvojicích v domácnostech zkoumaných šesti rodin. Kritériem určujícím, kde budeme nocovat, byl většinou prostor a počet, který se pohyboval od jednoho do čtyř výzkumníků.

Snažili jsme se pomocí metod polostrukturovaných rozhovorů a pozorování, doplněných o použití audiovizuální techniky (jež propaguje např. LeVine 2007: 256), zachytit situace, kdy je „dětství“ vyjednáváno. Na dospělé informátory jsme aplikovali především metodu rozhovoru, s dětskými informátory jsme metodu rozhovoru používali volněji, a to většinou během společného hraní. Ukázalo se, že samostatná hra (i pokud do hry vstoupí výzkumník jako nový element) je pro děti vlastně jen okrajovou činností, velkou část svého času mimo vzdělávací instituce tráví zapojeni do interakcí dospělých, proto měl výzkumník jen omezenou možnost být s dítětem nebo dětmi sám.

Zvláštním středobodem celé domácnosti se zdál být kuchyňský stůl, u kterého se hostily návštěvy, konzumovalo se, ale i připravovalo jídlo a který byl také často i místem her a interakcí dětí. Proseděli jsme s dětmi dlouhé hodiny u stolu, kde kolem cirkulovali lidé (většinou příbuzní dětí), potraviny, nápoje, dary i jiné

⁵ Jakmile výzkumník v dané lokalitě pobývá u jedné rodiny, jsou mu automaticky uzavřeny dveře do rodin nepřibuzných. Je nadále spojován pouze s jednou příbuzenskou skupinou, která se staví obvykle nepřátelsky k příbuzenským skupinám jiným. Samotní naši informátoři by nesli s velkou nelibostí, kdybychom se chtěli vídat i se zneprátelenými rodinami v lokalitě (srov. Budilová – Jakoubek 2006).

předměty a to vše bylo potenciálním zdrojem zábavy pro děti. Celá tato výzkumnická zkušenost ovšem neměla charakter nějakých výstižných promluv, které by bylo možné v textu citovat, naopak měla charakter ztělesněné zkušenosti, v níž bylo naše jednání usměrňováno tak dlouho, než jsme pochopili sociokulturní pravidla a principy, a nebylo třeba se na ně ptát. Tento přístup měl však nevýhodu v tom, že ti neklíčovější informátoři (a to nejen děti) následně působí jako „umlčené objekty“, protože v textu není dostatečný prostor věnován přímým citacím jejich výpovědí. Tento limit si uvědomujeme a v případě sociálně vyloučených lokalit ho lze dokonce obhájit. Naši informátoři totiž nemluví českým jazykem, tak jak jsme na něj zvyklí, mluví směsí češtiny, slovenštiny a romštiny, přímé citace v rámci odborného textu by je proto mohly stavět do nepříznivého světla, obzvláště byly-li by prezentovány mimo kontext a v kontrastu k sofistikovaným formulacím učitelů. Výzkum začal u rodičů a postupně přešel do interakce s dětmi a příbuznými rodičů. V další fázi se přenesl i do sféry školské, neboť nás zajímaly také výpovědi těch, s nimiž děti z lokality tráví podstatnou část dne (učitelky, vychovatelky, ředitelka základní školy a ředitelka základní školy speciální). Jako nejkomplicovanější se nakonec ukázala interakce se samotnými dětmi (byť celý výzkum se měl týkat dětí). Obzvláště v realitě sociálně vyloučených lokalit, kde děti s příbuznými tráví maximum volného času a často ani nevyhledávají samotu, jsou možnosti nahlédnutí do dětského světa (odděleně od světa dospělých) velmi obtížné, ne-li nemožné, už proto, že nejsou snadno oddělitelné od reprezentací rodičů a příbuzných.

Na základě takto hutného souboru dat jsme se pokusili uchopit a popsat, jak je definováno „dětství“ v dané lokalitě, a jednotlivé charakteristiky dětství jsme se zároveň snažili zasadit do smysluplného rámce aktérů lokalitu obývajících. Jako teoretický rámec, aplikovatelný na sledovanou situaci, se ukázal za prvé koncept sociálního konstruktivismu Petera L. Bergera a Thomase Luckmana, za druhé koncept silných a slabých sociálních vazeb Marca Granovettera.

Absence „dětství“ v sociálně vyloučené lokalitě

Nejvýraznější inspirací pro můj zájem o koncept dětství byly situace, kdy se právě vyjednával můj status, který se pohyboval mezi pozicí „přerostlého dítěte“ (protože jsem ve svém věku více než dvaceti let bezdětná a navíc spojována s manželským párem mých školitelů coby „potenciálních rodičů či opatrovatelů“) a dospělého (protože jsem schopná cestovat do lokality sama, disponuji vlastními penězi, řídím auto atd.). Překvapivé bylo, že ač v západoevropské kultuře taktéž není

nikterak jasný přechodový bod mezi dětstvím a dospělostí, asi těžko by mne v ní za dítě ještě někdo považoval, v sociálně vyloučené lokalitě tomu bylo jinak. Nezbyvalo než se ptát, jaká je náplň onoho konceptu „dětství“ právě mezi informátory v sociálně vyloučené lokalitě.

Průkopníci sociálněvědních studií dětství často používali komparaci dvou různých pojetí dětství, a to především ve velmi rozdílných kontextech. Meadová srovnávala způsoby hry dětí na Samoi a v Americe (Mead 1928), LeVine se svým týmem srovnával způsoby interakce mezi matkou a dítětem v kontextu populace Gusii (Keňa) a americké společnosti (LeVine 1994). Aniž bychom chtěli přínos obou jmenovaných prací snižovat, nepřekvapí nás, že při srovnávání kontextů kulturně i geograficky značně vzdálených vyvstanou rozdíly. V jejich případě rozdíly budeme spíše očekávat. Avšak obyvatelé českých sociálně vyloučených lokalit sdílí s pedagogy i s námi „neznevýhodněnými“ stejný geografický prostor a jazyk (odhlédneme-li od některých specifík jazyka informátorů), sledují stejné televizní programy, a přesto jsou zde pozorovatelné značné rozdíly v pojetí dětství. Dokonce můžeme mluvit o „absenci“ dětství v sociálně vyloučených lokalitách, pokud budeme ve shodě s našimi pedagogickými informátory považovat západní pojetí „dětství“ (jehož jsme i my, výzkumníci, reprezentanty) za univerzálně platné. Koncept „dětství“ v sociálně vyloučených lokalitách totiž nese množství znaků, které bychom standardně zařadili do světa dospělých, a naopak nenajdeme v něm znaky, které považujeme za pro „dětství“ typické.

„Idea šťastného dětství, v kterém společnost vytváří chráněný prostor pro spontánní herní aktivity dětí, je globalizovanou představou euroamerické kultury“ (Kaščák 2008: 61). Podle Kaščáka se západní pojetí „dětství“ vyznačuje především scholarizací, justifikací a scientizací (ibid.: 67). To znamená, že „dětství“ je určováno povinnou školní docházkou, právní ochranou dětí a pozorností vědních oborů k tomuto senzitivnímu období. Současná pedagogika a psychologie vycházejí z předpokladu, že dětský věk je specifickým věkem, v němž se nejmarkantněji vytvářejí pilíře formující se osobnosti, věkem, jenž je rozdělen do specifických senzitivních období. V každém takovém období se rozvíjí jiná schopnost nebo část osobnosti, v každém takovém období má tedy dítě určité potřeby, jejichž deprivace, způsobená promeškáním rozvoje v konkrétním senzitivním období, je z hlediska západní pedagogiky považována za základní prohřešek rodičů i pedagogických pracovníků (srov. Čáp 1997; Krejčíková 2006).

Pedagogové, s nimiž jsme během výzkumu prováděli rozhovory, často naráželi na specifický vzorec výchovy dětí v sociálně znevýhodněných rodinách (z perspektivy informátorů pocházejících z většinové společnosti se

přesněji jednalo o „absenci“ výchovy dětí). Pedagogové naráželi na zjevný rozdíl v pojetí „dětství“ a „výchovy“ v rodinách sociálně znevýhodněných žáků. Děti jsou totiž v rodinách považovány za osobnost a „hotového“ člověka od raného věku, období dětství není považováno za nijak specifické, taktéž potřeby dítěte nejsou chápány jako výrazně rozdílné od potřeb dospělého. To se manifestuje mimo jiné například na stravě. Děti ve studované lokalitě začínají velmi brzy jíst totéž co rodiče. Prvním stupněm je, že jídlo konzumované rodiči se pro dítě pouze rozmačká (např. brambory), druhým stupněm je, že dítě, které již má zuby a zvládne se krmit samo (v našem případě to byly děti rok staré), dostane jídlo ve stejné podobě jako dospělí a musí si s tím poradit (např. pečené kuřecí stehno i s kostmi). Takové dítě netrpí hladu a skutečně si s jídlem poradí, dokonce bych si ani netroufala tvrdit, že cenou za tuto brzkou samostatnost je větší míra nepořádku kolem (srovnáme-li s nepořádkem, který dokáže jakékoliv jiné dítě udělat s potravinami, které dostává namleté, a tedy i snadno roztíratelné všude kolem).

Z našeho zúčastněného pozorování jasně vyplývá, že západní pojetí „dětství“ se výrazně liší od pojetí „dětství“ v sociálně znevýhodněném prostředí, a to především ve výše zmíněném akcentování specifických potřeb dítěte, v nárocích na sebeovládání dítěte a v řízení rozvoje dítěte rodičem. „Dětství“ z pohledu modelového sociálně znevýhodněného rodiče je tedy obdobím, kdy dítě má minimum specifických potřeb, jež by se lišily od potřeb dospělého. Je to období, kdy dítě je již zodpovědné za své chování a je po něm požadováno takové chování, které by nenarušovalo život ostatním obyvatelům domácnosti. V západním pojetí „dětství“ bývá například plně tolerován křik při hře, případně bývá podotýkáno, že toto nedospělé chování, křik, vyznačující se nedostatečnou a teprve se rozvíjející schopností sebeovládání, patří k dětskému věku a můžeme očekávat, že z něj dítě „vyroste“. V sociálně znevýhodněných rodinách se předpokládá, že dítě z ničeho vyrůstát nemusí, sebeovládání je schopností dítěte i dospělého, proto je nedostatek sebeovládání nárazově sankcionován. Z majoritního pohledu jsou tyto sankce hodnoceny jako násilná uzurpace dětské spontánnosti. V námi sledovaných rodinách však bylo právě těmito sankcemi dosahováno relativně nekonfliktního a nerušivého soužití rodičů, dětí a širšího příbuzenstva. V oblasti vyrušování ostatních jsou děti usměrňovány od raného věku, na druhou stranu však rozvoj dítěte zůstává zcela volným tokem, do kterého rodiče nezasahují, což více rozvedeme v následující kapitole.

Nechceme předpoklad, že dětství je specifickým obdobím v životě jedince, kvalitativně odlišným od dospělosti, na němž stojí celý západní vzdělávací

systém, zcela odmítnout. Chceme jen poukázat na to, že právě tento předpoklad není univerzální, ale, jak již zdůraznil historik Philippe Ariès (1962), toto pojetí dětství je historicky, respektive kulturně podmíněno. V jednotlivých kulturních kontextech se setkáváme jak s rozdíly v pojetí toho, jak vypadá dětství, tak s rozdíly ve vymezení, co vůbec dětství je: „Co je v jedné společnosti definováno ještě jako dětství, může být v jiné definováno už jako dospělost. A společenský význam dětství se může v té či oné společnosti výrazně lišit – například ve smyslu emocionální vyzrálosti, morální zodpovědnosti či intelektuálních schopností. Současná západní civilizace (alespoň před freudismem) měla sklon považovat děti za přirozené ‚nevinné‘ a ‚roztomilé‘. Jiné společnosti považovaly děti naopak za ‚od přírody hříšné a zkažené‘, které se od dospělých liší pouze co do síly a rozumových schopností ... Tyto odlišnosti ve společenské definici dětství a jeho vývojových stupňů mají zcela zřejmý dopad i na podobu výukového programu“ (Berger – Luckman 1999: 135). Zásadní je ale fakt, že námi zkoumaná populace s majoritou toto pojetí dětství nesdílí, vychází z alternativního pojetí dítěte, rozumového i emocionálního rozvoje v raném věku, jakož i výchovy jako takové.

Absence „výchovy“

V prostředí pedagogických pracovníků a v prostředí sociálně vyloučených rodin jsme zaznamenali zcela rozdílné pojetí výchovného procesu. První aspekt, v němž se tyto dva vzorce neshodují, je význam přikládání podnětům pro rozvoj poznávacích procesů. Ve vzorci výchovy praktikovaném v sociálně vyloučených lokalitách (opakujeme, že z pohledu majority se tento vzorec téměř rovná „nevýchově“) se nesetkáme s akcentováním dostatek podnětů v okolí dítěte. Podle informátorů ze sociálně vyloučené lokality má dítě kolem sebe dostatek podnětů, případně si podněty dokáže stejně jako dospělý samo zajistit, proto je považováno za zbytečné tyto podněty uměle dodávat. Tato popisovaná podněťová strohost má různé projevy. Jedním z nich je například fakt, že ve srovnání s „pedagogickým modelem výchovy“ je zde výrazně podhodnocena úloha hry při vývoji dítěte (zejména her manipulačních, konstruktivních, didaktických). Po několikáté návštěvě jsme zcela rezignovali na dary v podobě hraček, které jsme obzvláště v raných fázích výzkumu záměrně volili výrazně didaktické ve snaze zajistit tak dětem „kvalitní“ podněty. Hračky vždy skončily na vysoké policičce a dítě si s nimi nehrálo, často ani nemohlo. Nešlo o radikální zákaz hraní si s hračkami, ale o pouhé neakcentování této aktivity (samozřejmě že občas si děti s hračkami hrály). Tato aktivita

podle rodičů dětí neměla žádný zásadní význam pro život dítěte. Na další návštěvy jsme tedy vozili cukrovinky, z kterých děti měly radost okamžitě a také je mohly okamžitě zkonsumovat.

Děti ze sociálně vyloučených lokalit zpravidla nenavštěvují mateřskou školu. Zatímco pro děti navštěvující mateřské školy jsou hry, v nichž přirozenou cestou poznávají barvy a tvary a trénují jemnou motoriku, hlavní náplní dne, pro děti ze sociálně vyloučených rodin stejně jako pro dospělé je hra pouze okrajovou záležitostí (srov. Lancy 2007). Vzhledem k tomu, že se tyto děti mohou zapojovat jen do některých prací v domácnosti, velká část jejich denního programu je vyplněna relativně pasivním pozorováním domácího dění, a to v závislosti na věku a zručnosti. Se vzrůstajícím věkem a zručností přibývá zapojení dítěte do domácích prací. Dítě je považováno za osobnost se stejnými potřebami jako dospělý, ale zároveň je mu řada činností zakazována. Důvodem je, že dané činnosti ještě nezvládá provést bezchybně nebo alespoň bezpečně, takže pasivita je toho přirozeným důsledkem. Srovnám-li zkušenost s činnostmi v domácnosti z mého vlastního dětství a ve sledované lokalitě, během našeho výzkumu zcela absentovaly činnosti jako například nácvik mytí nádobí, škrábání brambor nebo vytírání. Tyto aktivity v mém dětství zpravidla probíhaly tak, že někdo z dospělých musel fungovat jako nepřetržitý dohled a instruktor v jedné osobě nebo činnost po dítěti musel v závěru předělat (doškrábat zbytky slupek z brambor, omýt nádobí ještě jednou, vytrít z podlahy rozstříkanou vodu). Byť ve sledované lokalitě děti velmi často od raného věku pomáhaly v péči o své mladší sourozence, pomoc v domácnosti výše popsaného charakteru nastupovala až relativně pozdě, ve věku, kdy dítě již na základě opakovaného pozorování zvládne činnost bez asistence nebo předělávky ze strany dospělého.

Další rys „jiné výchovy“ ve studované lokalitě se týká hranic. Chápeme-li výchovu jako formování chování jedince prostřednictvím nastavování a udržování konkrétních kulturně specifických hranic, povšimneme si, že v sociálně znevýhodněných rodinách je dítěti jen zřídka bráněno v činnosti (vyjma těch nebezpečných a těch, které vykonává někdo jiný nebo které vykonávat zkrátka neumí), kterou se rozhodlo provozovat – je sice napomenuto, ale pokud neuposlechne a neruší chod domácnosti, není dále trestáno ani nijak omezováno. Přidávky na děti jsou například brány jako „peníze určené pro děti“, proto se za ně obvykle kupuje to, co si děti přejí (což jsou nejčastěji sladkosti). Stejně tak dospívající děti mají naprostou volnost – a přestože se rodiče třeba pohoršují nad jejich chováním, nemají v moci jim v něm zabránit (často slyšíme například: „on je prostě takovej“, „co s ní mám dělat, když nechce chodit do školy?“). Rodiče v námi

studované lokalitě většinou neřídí výchovu, a tak je většina jejich dětí ponechána spontánnímu vývoji.⁶

Annette Lareauová pro tyto dva třídně charakteristické módy výchovy používá pojmy „koordinovaná kultivace“ – jde o hlavní cíl, který sledují rodiny středních tříd, a „přirozený růst“ – cíl, který u svých dětí sledují rodiče z chudinských čtvrtí (Lareau 2003: 2–3). Zatímco v módu „koordinované kultivace“ je většina volného času dětí organizována dospělými, aby ani kousek dětského potenciálu nepřišel nazmar, v módu „přirozeného růstu“ se má za to, že dítě si aktivity, které ho budou bavit a rozvíjet, najde samo. „Koordinovaná kultivace“ dává mnohem větší prostor vzájemnému vyjednávání, což je kompetence, která se v budoucnu zúročí například při jednání se zaměstnavateli. V módu „přirozeného růstu“ se přirozeně příliš nevyjednává ani nediskutuje a absenci oné schopnosti vyjednat pak děti mohou pocítit už během pobytu ve vzdělávacích institucích (ibid.: 6). Mluvíme-li ale o absenci „výchovy“ (výchovy v tom smyslu, jak si ji představují například pedagogičtí pracovníci), rozhodně tím nemyslíme, že se dítě nerozvíjí. Například v oblasti sociálních kompetencí v rámci vlastní skupiny se jim dostává rozvoje oproti jiným dětem nadprůměrného, a to nejen v oblasti péče o mladší sourozence. Jedná-li se například o společenský hovor, který je plný vtipů a narážek, tak i děti přibližně dvanáctileté se zvládly do hovoru zapojovat a vtipkovat originálním způsobem v kolektivu dospělých příbuzných na různá témata. Zdá se, že zatímco dětem ve vyloučených lokalitách je „dospělý“ svět velmi blízký a dokáží se v běžných domácích sociálních situacích hravě pohybovat, děti majoritní znají „dospělý“ svět spíše jen z doslechu nebo televize.

Jedná se ovšem opět o soubor jiných sociálních dovedností, než se dostává dětem z majority. Annette Lareauová popisuje, že sociální dovednosti, které si děti ze středních tříd již od raného věku osvojují, jako například klidný, pevný stisk ruky či schopnost klidné konverzace s autoritami, jsou pak právě tím pilířem, který tyto děti v pozdějším věku zvýhodňuje u přijímacích pohovorů oproti těm, kteří si tyto kompetence neosvojili (Lareau 2003: 5–6). Opět se tedy jedná o jiný model výchovy, kterým jsou formovány jak děti, tak výzkumníci. Například v péči o mladší sourozence prokazují i relativně malé děti dostatek zodpovědnosti a starosti. Vzhledem k tomu, že coby bezdětná žena jsem byla kategorizována jako „skoro ještě dítě“, ani mně se nevyhnul kolotoč miminek, který obíhá

⁶ Rádi bychom se vyhnuli přílišné paušalizaci, neboť stejně tak jako v majoritním prostředí se setkáme s různými rodinnými vzorci, i ve vyloučených lokalitách existuje mezi přístupy rodičů ke vzdělávání určitá variabilita. Detailní sondu jednotlivých přístupů představují ve svém textu například Lábusová, Mikulková a Rendl (2010).

náručě přítomných dívek kolem stolu. Jako mistrní baviči a hlídači miminek se ovšem projeví právě místní děti věku prvního stupně základní školy, a to nezávisle na pohlaví.

„Absence“ uspokojování poznávacích potřeb

Jak jsme již výše zmínili, není pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin hra hlavní činností dne. Naproti tomu rodina příslušníků majority bude ve většině případů považovat hru za užitečnou činnost dítěte, což naznačuje i přísloví, že „kdo si hraje, nezlobí“. Hra nejen zamezuje nežádoucímu chování dítěte, ale také rozvíjí jeho poznávací schopnosti, myšlení, kreativitu, a v případě, že se jedná o hry v kolektivu, rozvíjí ještě sociální schopnosti dítěte. V sociálně znevýhodněné rodině je naopak za užitečnou dětskou činnost považována pomoc v domácnosti nebo aktivity utužující sociální vztahy ve skupině. Příkladem může být účast při návštěvě u příbuzných, což jsou všechno rovněž činnosti, které přispívají k rozvoji dítěte, ovšem v jiných oblastech, než v jakých se rozvíjejí děti v rodinách příslušníků majority. Děti z majority tráví mnohem více času soustředěnou činností nebo hrou o samotě, rozvíjí tak zcela jiné kompetence než dítě z vyloučené lokality, které je během dne jen zřídkakdy samo. Je tedy jen velmi obtížné poměřovat vývoj těchto dvou skupin dětí, neboť by se jednalo o porovnávání výsledků ze dvou úplně odlišných soutěžních disciplín.

Podle výzkumů antropologa Roye D'Andrada jsou „bílé“ americké děti (v tomto smyslu můžeme výsledky vztáhnout k rodinám české majority) pomocí hraček, se kterými si hrají, nevědomky připravovány na testy měřící IQ, abstraktní uvažování nebo pojmové chápání. Ostatní děti mají horší výsledky v těchto testech hlavně proto, že se jim nedostává tohoto tréninku, a nikoli kvůli vrozeně nižším intelektuálním schopnostem (D'Andrade 1995). Podobným zásadním rozdílem mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a dětmi majoritními může být přítomnost, nebo naopak absence písemné kultury v domácím prostředí. Walter J. Ong poukazuje na to, že lidé žijící v tzv. orální kultuře, tedy bez znalosti/běžného užívání písma, což byl i případ několika námi sledovaných rodičů, používají zcela jiné myšlenkové operace než lidé, jejichž myšlení je formováno písmem. „Orální kultura se prostě nezabývá něčím takovým, jako jsou geometrické obrazce, abstraktní třídění, formálně logické myšlenkové postupy, definice nebo dokonce komplexní popisy či slovy přesně vyjádřená sebeanalýza – tedy něčím, co se neodvozuje pouze z myšlení, ale z myšlení utvářeného textem“ (Ong 2006: 67). Děti z rodin, kde písmo nefiguruje a neformuje tak myšlenkové

procesy rodičů, lze jen velmi těžko poměřovat nástroji vycházejícími z kultury písemné (i v případě, že by se jednalo o ústní test). Stejně tak děti z majoritních rodin jsou prostřednictvím aktivit v mateřských školách připraveny na následný učební proces na školách základních. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin takový trénink nemají a jsou proto v prvních ročnících základních škol postaveni jako naprostí začátečníci vedle zkušených závodníků.

Z našeho pozorování v sociálně znevýhodněných lokalitách jasně vyplynulo, že místní děti si v porovnání se svými „zvýhodněnými“ vrstevníky jen velmi málo hrají s obvyklým sortimentem hraček. Především si nehrají s konstrukčními hračkami, stavebnicemi, obrázkovými leporely nebo jinými didakticky zaměřenými hračkami. Naproti tomu zejména dívky věnují velkou část dne pomoci v domácnosti, hlídání sourozenců nebo samostatným domácím pracím. V tomto ohledu jsou zase jistě mnohem lépe vybaveny než děti z majoritního prostředí. Tyto schopnosti však nikdo nepoměřuje, ani jim není věnována zvláštní pozornost. Jedná se o zcela jinou sérii podnětů, kterým jsou děti každodenně vystaveny, nejde tedy o kognitivní deprivaci, ale naopak o upření pozornosti jinam, než akcentují tradiční předškolní zařízení. Má to jednu pozitivní stránku, začátky školních let děti zpravidla velmi baví, protože nabízené hry a aktivity jsou pro ně nezvyklé.

Primární a sekundární socializace sociálně znevýhodněných dětí

V celém textu narážíme na tenzi, která vzniká na základě odlišného pojetí dětství mezi obyvateli sociálně vyloučených lokalit a pedagogickými pracovníky. Jádrem této tenze ovšem může být i rozdílná fáze socializace, na niž se jednotlivé strany zaměřují. Zatímco rodina je výhradním zprostředkovatelem primární socializace, ve vzdělávacím systému je akcentována socializace sekundární. Dovolíme si zde tuto diferenci rozvést, neboť se domníváme, že obě sféry jsou navzdory své odlišnosti vzájemně provázané.

Primární socializace je první socializací v životě dítěte, jeho vstupem do lidského společenství, jehož se takto stává členem. Tato socializace probíhá hlavně v kruhu rodiny. Navazuje na ni socializace sekundární, která již socializovaného jedince uvádí do „nových oblastí objektivního světa společnosti, v níž žije“ (Berger – Luckman 1999: 129). Zatímco hlavní scénou, na niž se odehrává primární socializace, je domov (přítomnost biologických rodičů není podmínkou, primární socializace probíhá prostřednictvím rodičů, pěstounů, adoptivních rodičů i vychovatelů v dětském domově), ideální modelovou scénou pro

socializaci sekundární v naší kultuře je třída v mateřské či základní škole. To, jak úspěšná bude sekundární socializace, závisí především na charakteru socializace primární, respektive na jejich vzájemné strukturální podobnosti. „Je naprosto zřejmé, že pro jedince je nejdůležitější primární socializace a že základní struktura veškeré sekundární socializace se musí podobat struktuře primární socializace“ (ibid.: 130).

I pro majoritní dítě může být ovšem přechod mezi primární a sekundární socializací a přechod od identifikace s matkou k obecné autoritě učitelky vypjatý. Ovšem je rozdíl, zda se dítě poprvé s autoritou učitelky setká v mateřské škole, kam může nastupovat postupně (hodinku denně za přítomnosti matky, poté pár hodin bez matky, až nakonec celý den), nebo zda dítě nastoupí rovnou do základní školy, kam již chodit na celý den (a bez matky) musí. Navíc, což považujeme za nejdůležitější rozpor, škola není kompatibilní s normami, interakčními vzorci, komunikačními módy a metodami získávání znalostí, které dítě zná z domácího prostředí (Morvayová 2010: 16), přičemž „u dětí ze sociálně vyloučených lokalit jsou mnohdy role školáka a role člena rodiny téměř v přímé kontradikci“ (ibid.: 18). V roli školáka je například dítě motivováno, aby doma pokud možno četlo (ať už z důvodu upevňování norem pravopisu, rozvoje slovní zásoby nebo prostě pro osobní rozhled). Z pohledu příbuzných dítěte však právě tato aktivita nebývá žádána, a to nejen z důvodu finančních nákladů na knihy. Čtení je totiž aktivita samotářská. Na čtení musí mít jedinec klid, být nejlépe sám v místnosti a tedy omezit veškeré interakce s okolím. Z logiky fungování sociálně vyloučené domácnosti je to jen další aktivita, která dítě odvádí z jejího středu, odvádí jej do alternativního, myšlenkového a samotářského světa.

Pro hlavní aktéry primární socializace je v sociologii používán výraz „významní druzí“ (*significant others*) (Mead 1934). Prostřednictvím interakce s těmito „významnými druhými“ si dítě konstruuje své vnímání světa. V souladu s teorií sociálního konstruktivismu Bergera a Luckmanna totiž předpokládáme, že dítě si vytváří vizi světa jen na základě podnětů, které jsou mu takto předkládány; děti v různých rodinách si tedy osvojují různé vize světa. „Sociální svět je pro jedince ‚přefiltrován‘ skrze dvojí proces výběru. Dítě z nižších vrstev [resp. vrstev sociálně znevýhodněných] tak nejen přejímá pohled nižších vrstev na svět, ale přejímá ho v podobě charakteristicky zabarvené vlivem svých rodičů (či jiných lidí, kteří jsou zodpovědní za jeho primární socializaci). Vnímání světa z téže pozice nižší třídy tak může vést k pocitu spokojenosti, rezignace, hořkého vzteku či vzpurného rebelantství. Z toho vyplývá, že dítě z nižších vrstev se nejen stane součástí světa výrazně odlišného od světa dítěte z vyšších vrstev

[resp. vrstev příslušníků majority], ale může tento svět obývat způsobem naprosto odlišným od dítěte, jež rovněž pochází z nižších vrstev, ale bylo vychováno v jiné rodině“ (Berger – Luckman 1999: 130). Čím primární socializace disponuje oproti sekundární, je silně emocionální náboj celého procesu. Dítě se s „významnými druhými“ emocionálně identifikuje, osvojuje si role a postoje „významných druhých“ a získává vlastní svébytnou identitu podle toho, jak na něj „významní druzí“ pohlížejí. Tato identifikace je automatická, protože dítě si své „významné druhé“ nevybírá. Převzetí jejich vize reality je tedy nevyhnutelné, představuje pro dítě jediný možný svět. Pohled na svět vtisknutý během primární socializace je tedy ve vědomí ukotven mnohem pevněji než jakékoli jiné (resp. následné) pohledy, které se snaží nabídnout socializace sekundární. Z výše řečeného pak vyplývá, že pokud někde může nastat problém, je to na přechodu mezi socializací primární a sekundární. Tímto přechodem a možnými řešeními nesnáží z něho vyplývajících se budeme zabývat dále.

Sekundární socializace je vlastně získávání nutného vědění a schopností pro určitou společenskou roli, která většinou vychází z obecné dělby práce v dané společnosti. Každá z těchto rolí si žádá zároveň osvojení speciálního slovníku. Příchodem na základní školu si dítě osvojí řadu nových dovedností, znalostí a pojmů, například pojem „kázeň“, „disciplína“ nebo „úkol“ je pro nového školáka právě tím, s čím se během vyrůstání v kruhu rodinném nesetkal. Pokud bylo doma třeba dítě ukáznit, rodiče použili vlastní taktiku a nebudovali zřejmě „kázeň“ či „disciplínu“. Stejně tak se dítě jistě již zapojilo do pomocných prací v domácnosti, jen se tomu neříkalo „úkol“. Nová role neboli nové navrstvení dětské identity si žádá zasvěcení, naučení mnohého nového. Toto učení, jehož nejlepším představitelem je výuka na základní škole, se liší od primární socializace tím, že se obejde bez emocionální identifikace s „významnými druhými“. Jinými slovy, je nutné mít rád svou matku, ale ne učitele (Berger – Luckman 1999: 139).

Sekundární socializace u sociálně znevýhodněných dětí ale probíhá značně problematičtě. Oproti ostatním dětem, jejichž domácí výchovný model je dost podobný modelu, který je jim předkládán ve škole, se děti ze sociálně znevýhodněného prostředí ocitají ve zcela novém světě. V školním světě pro ně bývají principy předkládané učitelem dokonce občas zcela v rozporu s principy výchovy v (jejich) rodině. Dítě se dostává do dilematu a musí se rozhodovat. „Řečeno bez příkras, pro dítě je snazší ‚skrýt se‘ před svým učitelem než před svou matkou“ (Berger – Luckman 1999: 141). Je tedy zřejmé, že principy domácí výchovy nad těmi školskými vždy vítězí, byť se dítě naučí navenek vypadat konformně se školskými principy. Školská výchova se podle výpovědí informátorů z pedagogického

prostředí snaží nahradit domácí principy, které by mohly být očima majority označeny jako společensky škodlivé či retardující, principy novými. Na takové nahrazování však mají učitelé, jak sami vypověděli, velmi slabý vliv. Aktéři sekundární socializace, kteří si vezmou za cíl transformovat to, co bylo dítěti vštípeno během socializace primární, brzy poznají, že obvyklý formální vztah učitele a žáka je předurčuje k neúspěchu: „Učitelé nemusí být v žádném slova smyslu pro žáky významnými druhými. Jsou institucionálními funkcionáři s formálním pověřením předávat určité vědění. Při sekundární socializaci se role vyznačují vysokým stupněm anonymity, což znamená, že jsou snadno oddělitelné od svých jednotlivých vykonavatelů. ... Tato formálnost a anonymita samozřejmě souvisí s jistou mírou emocionality společenských vztahů při sekundární socializaci. Nejdůležitější dopad formálnosti a anonymity spočívá v tom, že obsahům toho, co je při sekundární socializaci osvojováno, propůjčují mnohem slabší subjektivní nevyhnutelnost, než jakou se vyznačují obsahy osvojené při socializaci primární. ... K narušení kompaktnosti reality internalizované v raném dětství je zapotřebí několik životních šoků, kdežto k rozvrácení později internalizovaných realit jich postačí mnohem méně. Kromě toho je relativně mnohem snadnější si realitu sekundárních internalizací odmyslit. Dítě chtě nechtě žije ve světě definovaném jeho rodiči, ale svět aritmetiky může vesele hodit za hlavu v okamžiku, kdy opustí třídu“ (Berger – Luckman 1999: 140).

Většina učitelů, s nimiž jsme během výzkumu hovořili, si komplexnost a důležitost vzorců hodnot a norem osvojených dítětem během primární socializace uvědomovala. Učitelé ovšem nepoukazovali na rozdílný model socializace a rozdílné vzorce hodnot a norem, které si dítě v jejím průběhu osvojilo. Spíše měli tendenci považovat domácí – odlišný vzorec za „nic“; vzniklá situace byla vnímána tak, že dítě si z domova „nic nepřináší“ (srov. časté teze učitelů o „absenci“ výchovy), namísto konstatace, že si přináší odlišný nebo neslučitelný vzorec.

Socializace sociálně znevýhodněných dětí úhlem pohledu síťové analýzy

Na celou situaci lze nahlížet ještě optikou konceptu sociálních sítí. Dítě by v ideálním případě mělo na přechodu mezi primární a sekundární socializací přejít také, použijeme-li pojmosloví amerického sociologa M. S. Granovettera, od užívání silných vazeb k užívání slabých vazeb. Ani zde není situace sociálně znevýhodněných dětí neproblematická. Granovetter se snažil sledovat sociální kapitál sociálně vyloučených osob, jež chápal jako souhrn zdrojů, které

zprostředkovávají sítě známých a přátel. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit podle jeho zjištění uplatňují výrazně větší měrou silné vazby, které jsou především příbuzenského charakteru, zatímco pro úspěšný život majoritní populace jsou mnohem strategičtější a užitečnější vazby slabé, vazby propojující jednotlivé rodiny s jejich širším okolím (Granovetter 1973).

V případě dětí ze sociálně vyloučeného prostředí je však vytváření slabých vazeb mnohem problematičtější než v případě ostatních dětí. Majoritní děti s nástupem povinné školní docházky, a někdy i dříve, začínají prostřednictvím bohaté mimoškolní zájmové činnosti vytvářet sítě kamarádů a známých jak mezi dětmi (spolužáci, spolužáci v družině a členové stejných zájmových útvarů), tak mezi dospělými (učitelé, vychovatelé, trenéři, vedoucí různých zájmových útvarů). Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se vrací ze školy rovnou domů, kde opět tuží své silné vazby. Jedinou možností, kdy si takovéto dítě může utvořit slabé vazby, má přímo během vyučování na základní škole, což není možnost veliká vzhledem k častým absencím na vyučování, s kterými se potýkají bez rozdílu všichni naši informátoři z řad pedagogů na základních školách ve všech zkoumaných regionech. Ve sledované lokalitě tak spolu během přestávek nejčastěji interagují právě děti z příbuzensky provázaných sociálně vyloučených rodin z různých ročníků, nikoli spolužáci z jedné třídy – jde o ukázkový příklad toho, že školní prostředí nedokáže zlomit „příbuzenský“ charakter socializačního prostředí, respektive primát silných vazeb nad slabými.

Studované děti se programově velmi zřídka účastní mimoškolních aktivit nebo aktivit po škole (družina), a to z prostého důvodu, že v rámci jejich domácího prostředí není takovému trávení času přikládána důležitost. Naopak rodina cíleně nepodporuje vše, co dítě odvádí z jejího středu. Argumentem rodičů je, že za družinu a zájmové útvary se musí platit, ačkoli tato částka není nedosažitelná, pokud by v ní rodiče viděli smysluplnou investici. Pro adaptaci na sociální vyloučení je nicméně výhodnější systematicky utužovat omezený počet již ustavených silných vazeb, které pomáhají překlenout těžké životní momenty, jako například výkyvy ve finančním příjmu, než se pokoušet vytvářet několik vratkých slabých vazeb. Mnozí pedagogové si jsou této formy solidarity vědomi. „Nám vzali dávky, tak vezmu tašku a půjdu po okolí a dej mi, a tam neexistuje, že by řekli jako nedám, nemám pro svoje děti – prostě dá, i z posledního dá půlku, takže oni jakoby nejsou tím odebráním dávek odsouzeni, že budou o chlebu – oni se mají úplně stejně, protože tam to takhle funguje.“⁷ Ovšem nesetkali jsme se s tím, že

7 Rozhovor s učitelkou ze speciální ZŠ, 9. 6. 2010.

by tato solidární záchranná síť silných vazeb byla vztahována obecně k situaci života v dlouhodobé chudobě. Obvykle ji pedagogičtí pracovníci považovali za rys vlastní konkrétní etnické skupině – romské populaci.

K budování slabých vazeb, které jsou efektivní především v situacích, jako je například shánění zaměstnání, by tedy sociálně znevýhodnění jedinci museli být motivováni nějakým viditelným úspěchem této strategie. Takoví jedinci, kteří by byli zářným příkladem úspěchu, kteří by měli široké kontakty a tyto kontakty využívali jako strategické zdroje, se však většinou od svého původního prostředí sociálně znevýhodněných záměrně izolují. Otázka, kterou by si měli položit tvůrci integračních politik týkajících se sociálně znevýhodněných dětí, se tedy velmi podobá otázce, která je kladena ve vztahu k integraci cizinců – jak podpořit u cílové skupiny vytváření slabých vazeb, jak podpořit interakci mezi lidmi v rámci regionu navzdory jakékoli jejich „jinakosti“, ať už se týká původu, materiálního zajištění, vzdělání, profese nebo čehokoli jiného.

Závěr

Předchozí řádky představily způsob, jak deesencializovat kategorii dětství, a naznačily tak cesty možné interdisciplinární spolupráce antropologie s obory, jako je pedagogika a psychologie. V duchu klasické antropologie jsme se snažili vykreslit obraz sledovaného problému z více úhlů pohledu a pokud možno zachytit co nejkomplexněji *native's point of view*. Otázkou zůstává, do jaké míry se nám podařilo naplnit požadavky antropologie dětství, zejména požadavek zapojit do hry aktérství dětí a „dát dítěti hlas“. Jak jsme již uvedli v části týkající se metodologie, hlas dítěte v praxi nikdy nebyl oddělitelný od hlasů jeho rodičů a příbuzných (a to jak metaforicky, tak čistě prakticky). Na druhou stranu studie nastolila problém toho, zda je vůbec možné konceptualizovat nějaký „dětský svět“, oddělený od světů dospělých. Interakce, které jsme udržovali s našimi dětskými informátory, považujeme za nejlepší a nejefektivnější, jaké v daném kontextu byly možné. Dokonce si dovolím tvrdit, že má střídavá kategorizace coby „přerostlého dítěte“ nabídla pohled bližší, než by mi povolilo prostředí majoritní. V majoritním prostředí bych neomylně byla charakterizována jako dospělá a tedy jaksi „na druhé straně barikády“.

Sledovaná problematika dětství v sociálně vyloučených lokalitách byla nahlížena ve světle teoretických konceptů Petera L. Bergera, Thomase Luckmana a Marca Granovettera. Na základě terénního šetření byl identifikován nesoulad ve vymezení dětství mezi aktéry – pedagogy, kteří by mohli rámcově reprezentovat

vymezení majoritní, a aktéry ze sociálně vyloučených lokalit. Z tohoto primárního nesouladu vyplývají další odlišnosti týkající se očekávaných schopností dítěte a ideálních podmínek pro jeho rozvoj. Model „dětství“ reprodukováný v sociálním vyloučení, je-li nahlížen pohledem majority, vykazuje absence kategorií, které majorita vnímá jako od „dětství“ neodmyslitelné. V konceptuálním modelu majority je tak představa „dětství“ neoddělitelně spojena s představou nehotovosti, nedostatečnosti dítěte, s představou výchovy jakožto usměrňování a nastavování hranic a s představou projevované úcty vůči dospělým (autority dospělého). V sociálně vyloučených lokalitách se naproti tomu nesetkáváme ani s představou nehotovosti dítěte, ani se systematickým konceptem „výchovy“, ani s institucionalizovanou autoritou všech dospělých. To, co se jeví na první pohled jako nedostatečnost modelu „dětství“ v sociálně vyloučeném prostředí, je ve skutečnosti především jinou konfigurací konceptu „dětství“.

GABRIELA FATKOVÁ je sociální antropoložka, v současnosti je studentkou doktorského programu etnologie na Západočeské univerzitě v Plzni, kde také vede kurz Antropologie náboženství. Věnuje se dvěma okruhům témat. Prvním z nich jsou bulharští Karakačani a jejich životní strategie a vyjednávání identit v současnosti, druhým okruhem je problematika vzdělávání sociokulturně znevýhodněných studentů v České republice. Každoročně také organizuje plzeňské Sympozium Balanicum, které je platformou pro setkávání balkanisticky zaměřených badatelů (nejen) z českého prostředí. Kontakt: gfatkova@ksa.zcu.cz

Použitá literatura a prameny

- Ariès, Philippe. 1962. *Centuries of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Bateson, Gregory – Mead, Margaret. 1942. *Balinese Character. A Photographic Analysis*. New York: New York Academy of Sciences.
- Berger, Peter L. – Luckmann, Thomas. 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bláha, Arnošt I. 1946. *Sociologie dětství*. Brno: Komenium.
- Bluebond-Langner, Myra – Korbin, Jill E. 2007. „Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods. *American Anthropologist* 109, 2007, 2: 241–246.
- Budilová, Lenka – Jakoubek, Marek. 2006. „Genealogická metoda a její použití při výzkumu v cigánské osadě.“ *Acta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni* 2006: 145–158.
- Čáp, Jan. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

- D'Andrade, Roy. 1995. *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge: Cambridge UP.
- Froerer, Peggy. 2009. „Ethnographies of Childhood and Childrearing.“ *Reviews in Anthropology* 38, 2009: 3–27.
- Granovetter, Marc S. 1973. „The Strength of Weak Ties.“ *American Journal of Sociology* 78, 1973, 6: 1360–1380.
- Hirschfeld, Lawrence A. 2002. „Why Don't Anthropologists Like Children?“ *American Anthropologist* 104, 2002, 2: 611–627.
- Janská, Iva – Habart, Tomáš (eds.). 2011. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni.
- Kaščák, Ondrej. 2008. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Krejčíková, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lábusová, Adéla – Mikulková, Gabriela – Rendl, Miroslav. 2010. „Příběhy vyloučení.“ Pp. 155–184 in Z. Svoboda – P. Morvayová a kol.: *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Lancy, David F. 2007. „Accounting for Variability in Mother-Child Play.“ *American Anthropologist* 109, 2007, 2: 273–284.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lenderová, Milena – Rýdl, Karel. 2006. *Radostné dětství. Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka.
- LeVine, Robert A. et al. 1994. *Childcare and Culture. Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge UP.
- LeVine, Robert A. 2007. „Ethnographic Studies of Childhood. A Historical Overview.“ *American Anthropologist* 109, 2007, 2: 247–260.
- Mead, George H. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, Margaret. 1928. „Samoan Children at Work and Play.“ *Natural History* 28, 1928, 6: 26–36.
- Mead, Margaret. 1931. *Growing Up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education*. London: Routledge.
- Montgomery, Heather. 2010. „Children and Childhood.“ Pp. 114–117 in A. Barnard – J. Spencer (eds.): *The Routledge Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London: Routledge.
- Morvayová, Petra. 2010. „Děti ‚All Exclusive‘. Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch.“ Pp. 9–48 in Z. Svoboda – P. Morvayová (eds.): *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Ong, Walter, J. 2006. *Technologizace slova. Mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum.
- Pospíšilová, Jana. 2008. *Kultura a folklor dětí, kapitoly o dětských zábavách a současném (převážně) slovesném folkloru dětí na Moravě*. Rukopis disertační práce obhájené na FF Masarykovy univerzity v Brně. Dostupné z http://is.muni.cz/th/23635/ff_d/Pgs_06_05_2008.pdf.
- Zíková, Tereza a kol. 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita.