

Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání¹

Irena Kašparová² – Radka Klvaňová³

Ústav populačních studií, FSS, Masarykova univerzita, Brno

Katedra sociologie, FSS, Masarykova univerzita, Brno

Child and Childhood: Various Definitions of the Concepts and their Relation to Education. The aim of the text is to present the evolution of the concept of „childhood“ and discourses of childhood in social science literature and to highlight the link between ideas about who is a child and what is the nature of childhood and education. The article also discusses changes of ideas about childhood in the context of transition from socialism to capitalism and democratic regime and shows different conceptions of childhood in contemporary Czech society. Using examples of parental ethnotheories of childhood among selected social groups living in Czech Republic (socially excluded Roma, Vietnamese immigrants, unschoolers), the text shows how the ideas about who is a child and what is his/her way to adulthood influence the choice of education strategies and what tensions emerge in interaction of various conceptions of childhood.
Sociológia 2016, Vol. 48 (No. 4: 377-398)

Key words: child; childhood; education; ethnotheory; anthropology

Úvod

V Česku už léta probíhají šetření a na ně navazující diskuze o nutnosti a možnostech změn ve vzdělávání, které by refletovalo měnící se hodnoty širší společnosti i samotných dětí. (Viz např. Bocan et al. 2012; Janík 2013; Straková 2010; Kratochvílová 2012) Zatímco reformám a poznatkům cílených na změnu pedagogických metod a přístupů se věnuje většina textů výše zmíněných, jiná důležitá rovina diskuse zůstává málo rozpracovaná. Jak ukazujeme v našem textu, představy o tom, co je učení a jak by mělo probíhat, jsou úzce provázané s představami o tom, kdo je dítě a jak konceptualizujeme dětství. V českém kontextu je diskuse podstaty dětství velmi málo reflektovaná, přesto se domníváme, že je zásadní, neboť rozkrývá kulturně i historicky specifické představy o tom, jakou roli zaujímají děti ve společnosti a jakou cestou dosahují dospělosti. Za jednotlivými typy vztahů mezi dětmi a dospělými stojí různé představy o tom, kdo je dítě a kdo je dospělý a ty se poté promítají jak do sociologických a dalších sociálně-vědních teorií dětství, tak do každodenního jednání dospělých a nastavení institucí sdílejících různé

¹ Článek vznikl v rámci Specifického výzkumu Ústavu populačních studií, FSS MU Brno, Česká republika.

² Korespondence: Irena Kašparová, Ph.D., Ústav populačních studií, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno, Česká republika. E-mail: irenakasparova@seznam.cz

³ Korespondence: Radka Klvaňová, Ph.D., Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno, Česká republika. E-mail: klvanova@fss.muni.cz

konstrukce dětství (James et al. 1998: 21) a praktikujících různé kulturní politiky dětství. (James – James 2004)

Kulturně a historicky specifická konstrukce dítěte a dětství představuje východisko pro zdůvodňování a legitimizaci praktik, které jsou na děti aplikovány. S využitím Nosálovy kategorizace dětství (Nosál 2002; 2004), kterou z původního zacílení na zdravotnictví a péči rozšiřujeme na oblast vzdělávání, sledujeme proměnu směřující od kolektivismu k individualismu, od jednoty k různorodosti a od dohledu k osvobození. Argumentujeme, že to, co je důležité a směrodatné pro probíhající změnu ve vzdělávání, nejsou nové trendy v pedagogických metodách, ale proměny ve vnímání samotného dětství. Dokážeme-li odpovědět na otázku, kdo je to dítě, a co to v dnešní době znamená být dítětem, snáze identifikujeme odpovědi na otázky spojené s jeho výchovou a vzděláváním.

Cílem první části našeho textu je představit vývoj konceptu „dětství“ a diskurzu dětství v sociálně vědní literatuře a poukázat na to, jakou historickou proměnou (v uplynulých desetiletích) prošly představy o tom, kdo je dítě a co je podstatou dětství. Úžeji, v kontextu české společnosti, nás zajímá, jak se proměnil koncept dětství v souvislosti s přechodem od socialismu ke kapitalismu a demokratickému režimu a jaká různá pojetí dětství můžeme v české společnosti pozorovat v současnosti. Zatímco analýzy konceptu dětství v kontextu vzdělávání se často zaměřují na rozkrývání obrazu dětství ve vzdělávacích politikách (např. James – James 2004; Spyrou 2008; Hengst 2008; Kaščák – Pupala 2012), náš článek nabízí perspektivu rodičovských (etno)teorií⁴ dětství, které považujeme též za důležité při formování vzdělávacích strategií. Ve druhé části textu tak na základě dostupných výzkumů z českého prostředí přibližujeme různá pojetí dětství u vybraných společenských skupin – sociálně vyloučených Romů, vietnamských imigrantů a rodin praktikující formu domácího vzdělávání zvanou *unschooling*. Všímáme si jejich interakce s převažujícím diskurzem dětství charakteristickým pro většinový vzdělávací systém a diskutujeme napětí, jež přináší koexistence různých pojetí dětství v české společnosti.

Vývoj konceptu „dítě“ v sociálně-vědní literatuře a diskurzu dětství

V roce 1960 publikoval francouzský historik Philippe Ariès studii *Centuries of Childhood* (Ariès 1996), která byla zásadní pro rozvoj zájmu o studium dětství. Ariès jako první poukázal na to, že dítě a dětství nejsou ani biologické kategorie, ani univerzální a přirozené prvky lidských společností, ale historicky a kulturně podmíněné sociální instituce. Skrze analýzu knih, obrazů a dalších

⁴ Označení (etno)teorie používáme v textu jako souborný termín pro a) *etnoteorie* (Harkness – Super 2005), definující chování určitého etnika a b) rodičovské teorie v širším kontextu, bez etnické specifikace.

kulturních artefaktů došel Ariès k závěru, že idea dětství jako zvláštní fáze lidského života odlišná od dospělosti ve středověku neexistovala, a že dětství je moderním konceptem, který se formoval od sedmnáctého století v západní Evropě v souvislosti s poklesem dětské úmrtnosti, růstem středních vrstev a rozvojem vzdělávacího systému.

Zatímco ve středověku byly děti vnímány jako malí dospělí a hranice mezi dětstvím a dospělostí byly značně rozmlžené, modernita přinesla nový pohled na dítě jako zvláštní bytost, která se v zásadních ohledech liší od dospělého. Dětství začalo být spojováno s nevinností, neznalostí a zranitelností, pro něž musí být děti chráněny a dospělými kultivovány v racionální lidské bytosti schopné zapojit se do společnosti. Zatímco středověké dítě se podle Arièse zapojovalo do společenství dospělých hned, jak bylo schopné se osamostatnit, ve věku okolo sedmi let, moderní pojetí dětství jako nezralosti vyhradilo období dětství pro výchovu a vzdělávání. Z malého dospělého se stal nerozvinutý dospělý. (Postman 1994: 41) Rozvoj školského systému dětství prodloužil na období školní docházky a skrze moderní vzdělávací instituce došlo jak k časovému, tak prostorovému oddělení dětství od dospělosti a k disciplinaci dětství.

Na Arièsovu tezi o dětství jako moderním konceptu navázal v osmdesátých letech americký mediální teoretik Neil Postman (1994), který vznik dětství představil v souvislosti s rozvojem knihtisku a rozšiřováním gramotnosti. Orální kultura středověku byla nahrazována kulturou písemnou a dospělost začala být spojována se schopností číst a psát a rozumět tak světu, který přesahoval bezprostřední každodenní zkušenost. Změnou komunikačního prostředí se gramotnost a sekvenční způsob myšlení, který je spojen s typografií, staly hlavní dělicí čarou mezi dospělostí a nedospělostí. Být dítětem znamenalo nemít přístup k tajemstvím světa dospělých ukrytých v knihách a dalších tištěných médiích – tajemství o sexuálních a společenských vztazích, penězích, násilí, nemoci či smrti (Postman 1994: 49) – a zároveň být před nimi chráněno. Vznikl tak nový hierarchický vztah mezi dospělými a dětmi, ve kterém dospělí – zejména v rodině a ve škole – získali dosud nebývalou kontrolu nad zprostředkováním faktů a zkušeností o různých aspektech života. (Ibid.: 45) Dospělí se tak stali zodpovědnými za správný rozvoj dítěte.

Toto ostré oddělení světa dětí a dospělých se podle Postmana začalo rozpadat v polovině dvacátého století s rozvojem elektronických médií, zejména televize. Primát elektronických médií nad tištěnými s sebou přináší propojení dětských i dospělých světů, protože děti jsou již od raného věku schopny porozumět obrazům přenášených televizí, která zpřístupňuje všechny aspekty lidského světa masovému publiku. Vzhledem k tomu, že ve společnosti elektronických médií je obtížné udržet jakákoli tajemství, mizí podle Postmana

i idea dětství jako jasně ohraničené životní fáze definované nevinností a nevědomostí. Ta se vytrácí ruku v ruce s tím, jak mizí i koncept dospělosti založený na schopnosti sebekontroly, schopnosti konceptuálního a sekvenčního myšlení, rozumu a logice, a schopnosti odkládat uspokojení svých potřeb (Postman 1994: 99), neboť svět elektronických médií působí primárně na emoce a nevyžaduje tak komplexní schopnosti jako tištěná média. (Ibid.: 73) Postman tvrdí, že dominantním charakterem světa elektronických médií se stává „dítě-dospělý“, neboť v současné společnosti dochází souběžně k „zděťšování“ dospělých a „adultifikaci“ dětí a ke sjednocování hodnot a životních stylů dětí i dospělých.

Zatímco Postman ve své radikální tezi mluví o mizení dětství, jeho závěry lze interpretovat také jako ústup jedné dominantní verze dětství a rozrůžňování představ o tom, kdo je dítě a kdo je dospělý. Historické analýzy vývoje konceptu dětství odhalují proměny vztahů mezi dětmi a dospělými a definic dětství a dospělosti. Americký psychohistorik deMause (1995) sledoval historický vývoj vztahů mezi dětmi a dospělými, jež podle něj přešly od přemáhajícího způsobu péče o děti převládajícího do počátku 19. století, přes socializační mód typický pro 19. století a první polovinu 20. století až k módu pomáhajícímu, který se rozvinul v západních společnostech od poloviny 20. století. Zatímco přemáhající způsob péče o děti spočíval v kontrole a přemáhání vůle dítěte skrze výhrůžky a tresty, často fyzického charakteru, socializační způsob péče se posunul spíše k výcviku a směřování dítěte ke správnému chování. Zatímco v obou těchto modelech je dospělý tím, kdo určuje směřování dítěte, v tzv. pomáhajícím módu péče o dítě je naopak dítě tím, kdo nejlépe ví, co potřebuje a rodiče se snaží vcítit se do jeho potřeb a naplnit je. Podle autora všechny tyto módy v současné západní společnosti koexistují a různé regiony a sociální vrstvy se liší v tom, který přístup k dětem uplatňují. (deMause 1995: 62-63) Jak ukážeme v druhé části našeho textu, koexistenci různých modelů dětství lze pozorovat i v rámci české společnosti.

James, Jenks a Prout (1998) uvádí pět diskurzů dětství, které lze identifikovat ve vývoji moderního západního myšlení. Prvním z nich je představa zlého/špatného dítěte (*evil child*) převládající v 17. století, jež připisuje dítěti charakteristiky hříšnosti a zkaženosti. Ty musí být z dítěte vyhnány pomocí disciplinace a tvrdé kontroly těla dítěte. V opozici k tomu stojí koncepce nevinného dítěte (*innocent child*), jež vychází z Rousseauovy filozofie dítěte jako přirozeně dobré a čisté lidské bytosti, která potřebuje podporu dospělých k tomu, aby mohla plně rozvinout svůj potenciál. Diskurz nevinného dítěte z 18. a 19. století se stal základem současného vzdělávání zaměřeného na dítě, veřejných politik zacílených na uspokojování potřeb dětí v institucích a všeobecně též výchovných strategií zaměřených na potřeby jednotlivce. Třetím diskurzem dětství je imanentní dítě (*immanent child*), ve kterém je dítě

pojímáno též jako zvláštní lidská bytost, která však nedisponuje žádnými předem danými charakteristikami - je to Lockeho tabula rasa. Pod správným vedením dospělých lze z dítěte vytvořit rozumného dospělého člověka. Vedení dospělých je též považováno za nezbytné pro správný rozvoj dítěte ve čtvrtém diskurzu přirozeně se vyvíjejícího dítěte (*naturally developing child*), jež má původ ve vývojové psychologii a Piagetově koncepci časově a hierarchicky seřazených stádií vývoje dítěte. Základem je etnocentrická představa o přirozenosti dítěte a univerzálního dětského vývoje. Tento diskurz diferencuje mezi dětstvím, jež je definováno nedostatečnými schopnostmi a dospělostí, jež je považována za vrchol vývoje člověka. Koncepce přirozeného vývoje dítěte dala zrod modelu „normálního“ dítěte, se kterým jsou následně porovnávány všichni jedinci v daném věku. Odlišování se od „zlatého středu“ v tělesném vývoji, v kognitivních schopnostech a v dalších aspektech zakládá důvod pro sjednání nápravných opatření. Pátým diskurzem dětství je podle Jamese, Jenkse a Prouta nevědomé dítě (*unconscious child*) vycházející z Freudovy koncepce zrání jako procesu potlačování přirozených pudů a vývoje sebekontroly skrze vztahy s druhými lidmi, zejména rodiči. I v tomto pojetí je dětství vnímáno jako neukončený stav a proces stávání se dospělým. (James et al. 1998: 10-21)

Když se v 70. letech minulého století začala formovat nová perspektiva pro sociálně-vědní studium dětství, zaměřila se zejména na kritiku dosavadního pojetí dětství, které jej konstruovalo jako nedostatečnost ve vztahu k racionálnímu dospělému. Zatímco psychologie se zabývala vývojovými stádii dítěte, sociologie se vztahovala k dětské zkušenosti skrze koncept socializace, přičemž v obou perspektivách je dítě pojímáno jako nehotový dospělý. (James et al. 1998; Jenks 2008) Toto tzv. vývojové paradigma (*developmental paradigm*) reprezentuje dítě ve stavu „not yet being“, tedy nikoli jako lidskou bytost, ale jako proces stávání se zodpovědným, racionálním a autonomním dospělým. (Woodhead 2008: 27)

Kritiky reprezentace a konstrukce dětství v akademické literatuře od 90. let minulého století formovaly novou definici dětství v přímé opozici vůči modernímu pojetí dětství a požadovaly respekt k subjektivitám, aktérství, perspektivám a právům dítěte. (Woodhead 2008: 19) Děti je nutné vnímat jako aktivní v utváření svých životů, nikoli pouze pasivní subjekty sociální struktury. (Jenks 2008) Jejich pohled na svět, způsoby myšlení a jednání jsou svébytnou součástí soudobých společností a kultur, kterým chtějí sociální vědci a vědkyně porozumět. Ačkoli z jiné perspektivy nežli výše zmíněný Postman, zpochybňuje tento pohled pevné hierarchické hranice mezi dětstvím a dospělostí.

Kritická studia dětství byla od počátku neoddělitelně spjata též se snahami o proměnu veřejného diskurzu o dětství. Zásadním momentem byla v tomto ohledu Úmluva OSN o právech dítěte z roku 1989, která do určité míry

nahradila dosavadní konvenční diskurzy o nevinném, iracionálním, hříšném a rozvíjejícím se dítěti novým diskurzem dítěte jako oprávněného (*right-bearing*) občana. (Lansdown 2001: 23)

V následujícím textu ukazujeme, jak byly výše popsané proměny konceptu dětství v západním světě reflektovány sporými sociálně-vědními výzkumy v českém, potažmo širším post-socialistickém kontextu. V návaznosti na tyto debaty byl prvním a prozatím jediným autorem, který empiricky sledoval proměnu pojetí dětství mezi socialismem a post-socialismem v české společnosti, sociolog Igor Nosál (2002, 2004). Tu popisuje především jako prohlubující se individualizaci dětství, jež se vymaňuje z kontroly a dohledu dospělých jako rozmlžování hranice mezi dětstvím a dospělostí.

Studium dětství v českém kontextu

Česká společnost prošla s nástupem kapitalismu rychlými změnami, které popsali sociologové v souvislosti s postupující globalizací a proměnami kapitalismu jako proměnu modernity. (Beck 1992) Oslabení tradičních sociálních rámců státu, třídy, genderu a nukleární rodiny, které dříve poskytovaly relativně předvídatelné a stabilní životní trajektorie, vede nejen k rozšiřování možností volit vlastní jedinečnou životní dráhu, ale též k nárůstu úzkosti provázející tento komplikovaný proces a zvyšování pocitu osobní odpovědnosti za možná selhání. Dětství je vnímáno jako projekt dospělých, zejména rodičů, kteří jsou plně zodpovědní za jeho správný vývoj, a pro které děti navíc nabývají na důležitosti jako „poslední zbývající, nevyhovitelné a nezaměnitelné primární vztahy“. (Beck 2004: 193) V souvislosti s těmito společenskými změnami souvisejícími s proměnami modernity dochází i k prohlubování změn v pojetí dětství v české společnosti, které zkoumal Nosál (2002; 2004). Ve svém prvním výzkumu (2002) sledoval reprezentace dětství v biografických rozhovorech s lidmi, kteří prožili většinu svého života v socialismu, a v expertních diskurzích vybraných odborných publikací mezi lety 1970 a 2001. V každodenních a expertních diskurzích našel čtyři dichotomické reprezentace dětství v socialismu a post-socialismu. První z nich – „kolektivistické“ vs. „individualistické“ dětství – reprezentuje dětství žité ve společenství intenzivních sociálních vztahů, v komunitách charakterizovaných vzájemným zájmem o životy druhých v kontrastu k post-socialistickému dětství spojovaným s negativními konotacemi individualismu, nedostatku zájmu o lidi mimo okruh nejbližší rodiny, izolace a osamocení dětí, jejichž hlavními společníky jsou moderní technologie. Druhá reprezentace dětství je založena na dichotomii „jednotné“ vs. „různorodé“ dětství. Post-socialistické dětství je vnímáno jako více heterogenní a složitější ve srovnání se socialistickým dětstvím charakterizovaným stejnorodostí, jednoduchostí a nedostatkem možností, které ovšem přinášely pocit bezpečí a klidu. Ve třetí

reprezentaci dětství „pod dohledem“ vs. „bez dohledu“ je socialistické dětství vnímáno jako žité pod dohledem dospělých a institucí s důrazem na autoritu, disciplínu a řád. Dítě jako součást rodiny bylo vnímáno jako politický aktér, který musel být utvářen v řádného člena socialistické společnosti nejen v rodině, ale zejména v institucích jako jesle, školky a školy a mládežnické organizace. V kontrastu k tomuto dětství pod dohledem stojí dětství bez dohledu, dětství žité mimo instituce v ulicích, na periferiích měst, v přírodě a mezi vrstevníky bez přítomnosti dospělých. S post-socialistickým dětstvím je spojována větší autonomie a depolitizace dětství. Čtvrtá reprezentace „kreativního“ vs. „konzumního“ dětství je založena na diferenci mezi přirozeně kreativním a hravým dětstvím socialismu v kontrastu k post-socialistickému dětství, ve kterém jsou děti reprezentovány jako pasivní konzumenti závislí na vnějších zdrojích zábavy, zejména technologiích. (Nosál 2002)

Podle Nosála je post-socialistické pojetí dětství charakterizováno autonomií, sebevědomím, individualismem, osamělostí, různorodostí, liberální výchovou, větším uvědoměním si různých možností a voleb a nutností volit mezi různými životními styly, volnočasovými aktivitami, hračkami apod. Ve shodě s Postmanem se podle autora pevná hranice mezi dospělostí a dětstvím rozostřuje a dětství je reprezentováno jako méně dětské a dříve dospělé. (Nosál 2002)

Ve svém druhém výzkumu Nosál (2004) též popsal transformaci dětství mezi socialismem a post-socialismem jako konflikt dvou koncepcí dětství přítomných paralelně v českém veřejném diskurzu. V prvním diskurzu *dohledu* je dítě konstruováno jako univerzální biologický objekt medicínské péče se společnými charakteristikami a potřebami a je formováno, disciplinováno a přizpůsobováno normám vytvořeným dospělými, zejména experty jako jsou pediatrii či úředníci. V návaznosti na deMause charakterizuje Nosál tento diskurz jako socializační mód péče o děti charakteristický pro období socialismu. Snoubí se v něm všech pět diskurzů dětství identifikovaných a výše popsaných Jamesem, Jenksem a Proutem (1998). Ve druhém diskurzu *osvobození*, jež se podle Nosála (2004) plně rozvíjí v Česku především v post-socialistickém období, je dítě konstruováno jako kompetentní a uvědomělý subjekt, jedinečná bytost s vlastními sociálními a citovými právy a potřebami a dospělí/rodiče jsou pojmáni jako ti, kdo pomáhají dítěti tyto potřeby naplňovat a jeho práva bránit. Z deMausova (1995) pohledu tak tento přístup nejlépe odpovídá pomáhajícímu módu. Dítě, coby svébytná osobnost s vlastní okamžitou hodnotou, přebírá značnou část aktivit a rozhodování, které mu dřívější módy upíraly a stavěly jej do pozice autoritativně podřízené.

Nosál ilustruje tuto proměnu pojetí dětství v post-socialismu na příkladu diskurzivních reprezentací opuštěných dětí, přičemž diskurz osvobození představující především pohled nestátních organizací a širší angažované veřejnosti, stojí proti diskurzu dohledu reprezentovaným státními institucemi

kolektivní péče o děti. Diskurz osvobození se snaží vymanit dětství z ústavní kolektivní péče a zajistit mu náležitou individualizovanou péči v intimním rodinném prostředí. Rozvoj diskurzu osvobozeného dětství podle Nosála svědčí o hlubších proměnách české postsocialistické společnosti směrem k větší individualizaci a nástupu nové historické fáze vývoje instituce dětství, jež se vyznačuje úsilím o větší porozumění potřebám dětí. (Nosál 2004: 190) V procesu individualizace dětství v české post-socialistické společnosti tudíž rodiče přebírají od státu větší zodpovědnost za různé oblasti dětského života, což se projevuje v oblasti vzdělávání například větší sociální diferenciací školského systému (Nekorjak et al. 2011) či rozvojem tzv. alternativních forem vzdělávání jako je například domácí vzdělávání, jehož jedna forma bude diskutována ve druhé části textu.

Do jaké míry vede proces individualizace ke skutečnému osvobození dětství je však otázkou. Autoři zabývající se tímto tématem upozorňují na to, že proces individualizace nevede ani v pozdní modernitě k výraznému oslabování kontroly dospělých nad dětmi. Ačkoli dítě, jeho potřeby a práva jsou v centru pozornosti dospělých, kteří věnují značnou část svého času a úsilí tomu, aby našli ty nejlepší poskytovatele péče a vzdělávání a umožnili tak svým dětem plně rozvinout jejich vlastní potenciál, zvyšující se nejistota individualizované společnosti vede k posilování mechanismů kontroly nad dětmi. (Wyness 2006: 54) Přestože sílí tendence více naslouchat hlasům a potřebám dětí, jejich realizace je pečlivě kontrolována dospělými ve snaze uklidnit vlastní obavy z nástrah rizikové společnosti.

Absence dalších studií věnujících se proměnám konceptu dětství není charakteristická jen pro českou sociální vědu, ale pro celý post-socialistický kontext. Jednou z mála výjimek je studie Kaščáka a Pupaly (2012), kteří popisují obrazy dětství přítomné ve slovenských kurikulárních dokumentech, jež odráží novodobé evropské diskurzy dětství v programových dokumentech o vzdělávání. Autoři ukazují emancipaci dětství, jež je v popředí zájmu nových sociálně-vědních studií dětství, jako iluzi. Důraz na autonomii, rozvoj a kompetence dětí, jež tento vzdělávací diskurz propaguje, neslouží podle autorů ke skutečnému osvobození dětství ve smyslu narušení hierarchie mezi nehotovým dětstvím a hotovou dospělostí a jejich zrovnoprávnění. Vede naopak k utváření ne-dětských subjektů, jež si mají co nejdříve osvojit kompetence potřebné pro participaci v neoliberální ekonomice. Kaščák a Pupala tak potvrzují tezi o rozmlžování hranic mezi dětstvím a dospělostí, ovšem zpochybňují, že by tento proces vedl k emancipaci dětství.

Jak naznačují výše uvedené studie, proces individualizace dětství přináší rozrůzňování představ o tom, kdo je dítě, které ve společnosti koexistují. Tyto představy vstupují do vzájemného dialogu i konfliktu, ať již ve veřejném či akademickém diskurzu. Ve zbývajícím textu popíšeme, jaké různé modely

dětství popisují dosavadní výzkumy na toto téma v české společnosti a zaměříme se na to, jak se různé představy dětství střetávají a jaká napětí a dilemata tyto střety odkrývají. Opíráme se o dostupné výzkumy, které dokládají existenci různých rodičovských (etno)teorií dětství u různých skupin žijících v české společnosti – sociálně vyloučených Romů, vietnamských imigrantů a rodin praktikující formu domácího vzdělávání zvanou unschooling – a z nich vyplývajících různých přístupů ke vzdělávání.

Osvobozené dítě, (etno)teorie vzdělávání a západní model školství

V předchozí části jsme se zaměřili na vývoj konceptu dětství v západní filozofii od vzniku modernity. Ukázali jsme též, jak se v české společnosti vnímání dítěte, jeho podstaty, ale i role a vhodných činností a zábavy proměňovalo i v relativně krátkém období několika málo desetiletí, a jak se vedle diskurzu dohledu, který stále celá řada rodičů i institucí uplatňuje, začal v post-socialistické době prosazovat diskurz osvobození, který se postupem času stal výrazným hráčem na poli politickém i společenském při vyjednávání nastavení konceptu dítěte a dětství.

Jeden z proudů v diskurzu osvobození vychází z nového liberálního nastavení společnosti a čerpá inspiraci zejména v oblastech socialistickým zřízením zneprístupňovaných, tedy v duchovním prostoru a v těch teoriích výchovy západního světa, které se vymezují vůči individualizovanému konceptu západního konzumního způsobu života a kladou důraz na holistický přístup k žití. (Např. Liedloff 1975; Ray – Anderson 2000) Stoupenci tohoto přístupu k rodičovství a dětství se vymezují vůči prostému konzumnímu způsobu života, vnímanému jako typického pro západní kapitalistické společenství. Ve svém životě a filozofii usilují o návrat k přírodě, rodině a respektování individuality. V přímé souvislosti s touto proměnou dochází i k vyjednávání změny vztahů mezi dospělými a dětmi. Nejedná se přitom o žádný statický či dokonce ukončený proces, jeho dynamika trvá do dnešních dnů. O to složitější je jeho následná operacionalizace, například v souvislosti s procesem povinného vzdělávání, v jehož středu koncept dětství stojí, a který jej formuje. Výraznými propagátory tohoto přístupu v Česku se stali manželé Kopřivovi se svými přednáškami a posléze i mnohokrát vydanou knihou *Respektovat a být respektován* (Kopřiva – Kopřivová 2005), která se stala významnou teoretickou i praktickou pomůckou pro ty rodiče, kteří pro sebe a své děti hledali vymanění se z diskurzu dohledu, typického pro jejich vlastní socialistické dětství⁵.

Teorie vzdělávání jsou v západním modelu školství úzce navázány na povinnou školní docházku. Ta se zrodila v rámci procesu modernizace a

⁵ <http://www.respektovani.com/>

kolonizace, v souladu s humanizačním diskurzem jako nástroj *empowering* a kontroly. (Mitchell 1983) Jejím prostřednictvím přestalo být vzdělání privilegiem vybraných vrstev a stalo se vymahatelnou všeobecnou nutností, skrze níž jsou získávány unifikované dovednosti potřebné ke vhodnému fungování ve společnosti. V souladu s dobovým přístupem k dětství kotví počátky povinného vzdělávání v přemáhajícím způsobu péče a výchovy, jakož i v rozvojovém paradigmatu a s ním souvisejícím socializačním přístupem k dítěti coby *tabula rasa* popsanými výše. Standardizace vědění, způsobu výuky a následného testování plní od počátku, vedle socializace a kontroly, i rozřazovací funkci a selektuje schopné od průměrných a horších. (Chapman 1986) Kritéria úspěchu v povinném vzdělávacím systému byla objektivizována formou dosaženého percentilu ve standardizovaném vědění (např. testování PISA či Boloňská dohoda o studiu na vysokých školách) a jsou úzce navázány na politické a ekonomické procesy v dané zemi, jako je např. atraktivita pro investory při hledání vhodné pracovní síly. (Dall 2012; Feniger et al. 2012) V tomto procesu se dítě stalo nádobou, jejíž hodnota spočívá ve schopnosti pojmout a reprodukovat co nejvíce předkládaných informací. Výuka byla od počátku charakterizována disciplínou, dozorováním a hierarchizovanou autoritou ve směru učitel-dítě. Tento transmisivní model výuky dodnes převládá ve většině státních školských systémů (Miller 1996), Českou republiku nevyjímaje. (Molnár et al. 2007)

S nástupem povinného vzdělávání došlo k proměně dospělé autority, která nad dítětem vykonává moc. (Ariès 1996) Už ne toliko dospělý příbuzný či obyvatel stejné vesnice, ale i učitel, coby přímý nástroj vládnoucí moci, získává možnost rozhodovat o životě dítěte. Povinná školní docházka tak ovlivnila nejen děti a jejich pozici ve společnosti, ale proměnila i vztah dospělého/rodiče a výkonné autority/státu tím, že jim uložila povinnost postoupit děti do unifikované vzdělávací péče, čímž výrazně ovlivnila možnosti rodičů a širšího příbuzenstva podílet se na rozhodování o jejich budoucnosti, například zapojení do pracovního procesu a obstarávání obživy.

I přesto, že velká část dětského života je v současné západní společnosti řízena institucemi (školka a škola, případně i jesle), výzkumy ukazují, že rodiče a rodičovské působení zůstávají nejvýraznějším faktorem, které na dítě během jeho dětství a dospívání působí. (Bourdieu 1986, 1999; Bocan et al. 2012) Způsob, kterým tak činí, stimulace, kterou mu poskytují, předměty, kterými jej obklopují, míra a forma, jak s ním komunikují – to vše výraznou měrou proměňuje výhledy dítěte na úspěšnou integraci do společnosti a spokojený život. Přesto, nebo právě proto, je důležité si uvědomit fakt, že pojmy jako *úspěšná integrace do společnosti* či *spokojený život* nenesou univerzální význam a nejsou nutně sdílené napříč různými kulturami, jak bude ukázáno níže, ale ani napříč různými sociálními skupinami uvnitř jedné kultury.

Jak si povšiml již Ariés (1996), moderní koncept dětství, jež se formoval v interakci se vznikajícím školským systémem, je vynálezem středních vrstev a je pevně spojen se vznikem nukleární rodiny a rozvojem soukromé sféry. Tyto vrstvy byly schopny vyvázat své potomky na dlouhé období z ekonomické aktivity a sponzorovat jejich obživu v čase školní docházky. Tento model dětství začal být postupně uplatňován skrze povinnou školní docházku i na nižší vrstvy společnosti, které pojetí dětství jako období hry a přípravy na dospělost nesdílely a dětem přisuzovaly značnou odpovědnost za zajištění obživy. (Wyness 2006: 10) Na rozdílná pojetí dětství a přístupů k výchově a vzdělávání v různých vrstvách současné americké společnosti upozornila ve svém výzkumu například Annette Laureau (2011). Zatímco rodiče ze střední třídy aktivně podporovali své děti v rozvoji jejich talentů a nejrůznějších dovedností, včetně komunikace se širokým spektrem společenských aktérů, dětem z nižších tříd ponechávali jejich rodiče značnou volnost v jejich spontánním vývoji, mnohem méně organizovali jejich aktivity a vedli je k rozvíjení sociálních vztahů především uvnitř vlastních příbuzenských sítí. (Laureau 2011) První strategie podporovaly úspěšné začlenění do středního proudu společnosti, strategie rodičů z nižších tříd vedly k formování zcela odlišných životních trajektorií vyznačujících se ve srovnání s těmi prvními menším úspěchem ve škole a brzkou participací na pracovním trhu ve špatně placených zaměstnáních. (Ibid.)

Bourdieu dává rozdílné rodičovské strategie u různých sociálních vrstev do souvislosti s různou mírou kulturního, ekonomického a symbolického kapitálu, kterým rodiče disponují a následně jej užívají k naplnění svých představ o vhodné integraci dětí do společnosti, či její případné proměny (1986; 1999). Mírou symbolického kapitálu, která je časově i kontextuálně proměnlivá, i způsobem jeho užití v širším společenském kontextu osvětluje Bourdieu následně i dynamiku ve společnosti. (Ibid.) Skrze ní se proměňuje nejen jednání aktérů, ale i obsah diskurzů a z nich pramenících konceptů, jakými jsou například i koncepty rodičovství či dětství. Rodiče s vyšším kulturním, ekonomickým a symbolickým kapitálem disponují větším reservoárem hmotných i duchovních prostředků, které svým potomkům předávají, čímž mohou přispět nejen k jejich vhodné integraci do stávajícího status quo dané společnosti, ale zároveň mohou iniciovat i její změnu. Rodičovské teorie uvnitř každé společnosti jsou tedy v návaznosti na různou strukturu kapitálu různé, navíc proměnlivé a vzájemně interagující, což se projevuje jak ve veřejném diskurzu, tak i na poli politickém. V české společnosti to znamená, že můžeme sledovat paralelně vyjednávání a operacionalizaci různých konceptů dětství a rodičovství, které se vzájemně ovlivňují.

Posuneme-li se z jedné společnosti na transkulturní rovinu, můžeme pozorovat sdílené kulturně specifické modely, které rodiče vlastní ohledně

toho, co v dané kultuře znamená být dítětem, rodinou a rodičem. Nejedná se však pouze o teoretický koncept. Jednotlivci se svým chováním snaží o maximální přiblížení se danému modelu. Harkness, Super et al. ve svých studiích pojmenovali tyto jevy rodičovské *etnoteorie* a považují je dokonce za klíčový faktor, který nejvýrazněji ovlivní vzdělávací perspektivu dítěte. Ve svých transkulturních studiích dokládají, jak prostřednictvím konkrétních činností rodiče uvádí do praxe znalosti, které o svých dětech na základě sdílených etnoteorií mají, jak iniciují strategie, které mají provést děti dospíváním a učinit z nich úspěšné členy společnosti. (Harkness – Super 2005; Harkness et al. 2010) Jejich výzkumy poukazují mimo jiné na to, že je kultura významným činitelem ve formování hodnotového systému jednotlivce a jeho identity a jakou roli sehrává při konfrontaci s unifikovaným systémem, jakým je např. školství.

Vzhledem k tomu, že se rodičovské etnoteorie napříč kulturami i sociálními vrstvami různí, mohli bychom předpokládat, že se bude různit i vzdělávací systém, který je na nich vystavěn. Vlivem kolonizačního procesu, navzdory těmto odlišnostem, je však školský systém napříč světovými kulturami i kulturou naší vlastní pozoruhodně unifikovaný. Sociální věda dokonce v této souvislosti hovoří o uměle vytvořeném konstrukt, jehož cílem není především vzdělávat, ale potlačit lokální odlišnosti a unifikovat znalosti a dovednosti, které by bez něj nebylo možné garantovat. (Liessmann 2008; Bourdieu 1999; Illich 1971) Setkáme-li se s odlišnostmi, pak jsou to spíše odlišné pedagogické přístupy než obsah samotného kurikula. Jedním z možných důvodů pro tento jev je fakt, že zatímco způsoby předávání vědění se soustředí okolo definice konceptu dítěte a dětství, což ponechává prostor pro jeho individuální interpretaci a následně i pedagogický přístup, obsah kurikula představuje politický, objektivizovaný a standardizovaný produkt, který je vymahatelný a jehož nedodání je možno trestat.

Přesto – nebo právě proto, bychom rádi v této souvislosti poukázali na pluralitu rodičovských a s nimi souvisejících vzdělávacích (etno)teorií dětství uvnitř současné české společnosti, které se na pozadí většinového transmisivního modelu školství a diskurzu dohledu formují a na různá napětí, která při střetu těchto (etno)teorií vznikají. Jejich koexistence nejlépe dokládá fakt, že v každé společnosti soužívají různé rodičovské (etno)teorie a modely procesů úspěšného dětství, dospívání a dospělosti a s nimi spojené modely vzdělávání.

Antropologické teorie pre-modernizační formy výuky a pozice dítěte v nich

Antropologie vzdělávání upírá svou pozornost nejen na studium propojení západního modelu školství s nativní kulturou, ale zaznamenává i neformální

procesy vzdělávání a učení se v těch komunitách, kam povinná školní docházka z nejrůznějších důvodů nedorazila. (Anderson-Levitt 2003; Levinson – Pollock 2011; Lancy 2008) Jak jsme ukázaly výše, modernistické pojetí školství nejčastěji přistupuje k dítěti jako k nehotové a pasivní bytosti, kterou je nutno provést po předem stanovených a povětšinou standardizovaných krocích do dospělosti. Vliv dospělého průvodce zajistí dostatečné pokrytí (či přinejmenším upozornění) na všechny aspekty dospělého života, které by nevedené dítě mohlo na nehlídané cestě opomenout a tím zůstat nedovzdělané. (Lancy – Grove 2010)

Oproti tomu v komunitách bez povinné školní docházky je patrný jiný důraz. I zde je vedení dospělých nutností pro jejich správný rozvoj a integraci do společnosti, nicméně dítě je definováno nikoliv pasivně, jako u předešlých přístupů, ale naopak - jako iniciativní a aktivní bytost, která instinktivně, jakož i na základě pozitivního kulturního příkladu a stimulace rozpozná, co je pro ni kdy důležité a dobré, aby se stala plnohodnotným členem širší společnosti (Lancy 2008; 2010). Právě v těchto oblastech nachází inspiraci propagátoři holistického způsobu života, který je podstatnou součástí výše diskutovaného osvobozeného konceptu dítěte. (Liedloff 1975; Ray – Anderson 2000) Tzv. *village-learning model*⁶ je v literatuře spojovaný především s malými, pre-industriálními společnostmi, kde lidé žijí blízko sebe v jedné vesnici, navzájem se znají, pracují v místě svého bydliště a socializace probíhá nejčastěji na veřejných prostranstvích tamtéž. Na rozdíl od většinového systému vzdělávání západního typu má dítě v tomto modelu vzdělávání mimořádnou možnost ovlivnit aktivitu, která není připravena pro něj, ale jím samotným. (Lancy – Grove 2010; Munroe – Gauvain 2010) Tím se vyhýbá paradoxu, kterého si všimla již řada komentátorů dětství z řad sociálních vědců, a sice, že vzdělávací systém většiny evropských států, včetně toho českého, je ukotven v přesvědčení, že děti jsou ontologicky nepřítomné (nedokážeme definovat dětství) a sociálně neschopné (nehotoví dospělí), a proto nedokáží reflektovat své vzdělávací zájmy, ani vzdělávací politiku. (Wyness 1999; James – James 2004)

Village learning model je bezpochyby obtížně aplikovatelný v moderní společnosti, kdy povinná školní docházka s sebou přináší řadu technických i ideových omezení, která zcela od základů mění filozofii, na které je model vystavěn. Diskurz dohledu a s ním spojené teorie vzdělávání spojují učení nejčastěji s expertní schopností učitelů, kteří systematicky, nepřetržitě a na základě obecně platných a unifikovaných osnov předávají znalosti svým žákům. (Miller 1996) Nespokojenost s tímto stavem či odlišné kulturní nastavení národnostních menšin zde žijících umožňuje odkrývání alternativ. Artikulace osvobozujícího diskurzu dětství vede k jeho operacionalizaci

⁶ Z prostorových důvodů ponecháváme bez diskuse případnou možnost volby dítěte v souvislosti s alternativním trávením času, např. formou formálního vzdělávání. *Village learning* představuje model se všemi limity a výhodami tohoto nastavení.

formou odlišných pedagogických strategií. V následující části představíme několik vybraných příkladů, kdy odlišné vnímání dítěte a dětství rodinou a vzdělávacím systémem vytváří vzájemné napětí, ovlivňuje způsob výběru vzdělávací metody, či výrazně ovlivňuje (ne)úspěch ve většinovém vzdělávacím systému.

Unschooling, Romové a Vietnamci: (etno)teorie dětství a vzdělávání v české praxi

Zatímco pojetí dětství u menšin žijících v Česku je věnována alespoň částečná pozornost, jak bude ukázáno níže, většinové společnosti je v souvislosti s námi sledovaným tématem věnováno v sociálních vědách ještě méně prostoru. Stručný vývoj konceptu dětství a jeho omezené pronikání do české sociologie jsme popsaly výše. V následující části charakterizujeme nejprve koncept dětství sdílený většinovou českou společností, jež je zároveň v souladu s tím, který je aplikován v českém vzdělávacím systému. Následně si všimáme interakcí tohoto pojetí dětství s odlišnými koncepty dětství a učení se, jež jsou charakteristická pro vybrané skupiny žijící v Česku – Vietnamce, Romy žijící v sociálně vyloučených lokalitách a rodiny praktikující specifickou formu domácího vzdělávání zvanou unschooling.

V převažujícím většinovém diskurzu je dítě vnímáno jako čekatel na dospělost – tj. nehotová bytost, kterou je potřeba přemáhat, usměrňovat a naplňovat informacemi. (James et al. 1998) Vzdělání dítěte je spojováno se vzdělávací institucí, s profesionálním učitelem a výrazným usměrňováním a podporou (finanční, emocionální i intelektuální – např. doučování) ze strany rodičů. Od raného dětství se stávají vzdělávací instituce třetím partnerem ve výchově dětí, např. v kurzech plavání pro kojence, dětských klubech nebo v hudebních či jazykových školách pro batolata⁷. V pozdějším předškolním a školním věku, kdy jsou oba rodiče ideálně plně integrováni do pracovního procesu a tráví většinu bdělého dne mimo kontext rodiny, přebírají výchovné a vzdělávací instituce většinu výchovného a vzdělávacího působení. Pečlivý výběr správné vzdělávací instituce a následných rozvíjejících prázdninových výukových a jiných mimoškolních aktivit je to, čím se rodiče snaží dítěti zajistit co největší strukturální výhodu v soutěživém prostředí vyššího vzdělávání a následně i na pracovním trhu⁸. (Heyns 1978) Podobné trendy na Slovensku popisuje Kaščák a Betáková (2014), kteří se zabývali vzděláváním především předškolních dětí a představami matek o ideální participaci na tomto procesu.

⁷ „Helenka má v pondělí a ve středu plavání, v úterý a ve čtvrtek angličtinu a ve čtvrtek ráno ještě chodí do baletu“ (terénní data, maminka Anika mluví o své 11-ti měsíční dceři). (Kašparová 2014: 89)

⁸ „Myslím si, že důležité je hlavně angličtina. Ríša chodí na angličtinu od šesti měsíců, až půjde do školy, bude už mluvit plynně. Chceme ho poslat do anglické školy, tak bude mít větší šanci jít potom studovat do zahraničí“ (terénní poznámky, maminka Petra mluví o svém 16ti měsíčním synovi). (Kašparová 2014: 89)

Kvalita vzdělání je v souladu s tímto modelem většinou vyjadřována kvantitativně, nejčastěji formou známek a hodnocení, počtu či objemu domácích úkolů, dosažených umístění ve znalostních soutěžích či přijatých dětí na vyšší stupeň školy. (Kašparová 2014)

Důsledné následování tohoto diskurzu popisuje Souralová (2014) v souvislosti s komunitou vietnamských přistěhovalců žijících v Česku. Formální vzdělání je vietnamskými rodiči považováno za klíč k úspěšnému začlenění se do společnosti a současně též za hlavní cíl jejich migračního projektu. K dítěti přistupují migrující rodiče jako k tabule rase, jejíž povinností je absorbovat co největší možné množství vhodných informací a následně uspět ve standardizovaném vzdělávacím systému jejich vhodnou reprodukcí. Motivací rodičů je zvýšení ekonomických standardů dětí v porovnání s vlastní znevýhodněnou situací, v níž se jako přistěhovalci ocitají. Děti vietnamských imigrantů jsou tak rodiči vedeny k intenzivnímu studiu a je od nich očekáváno, že budou ve škole podávat pouze nejlepší výsledky. Tím zároveň naplňují svou roli dítěte a přináší sociální uznání a prestiž svým rodičům v širší komunitě imigrantů v ČR i v zemi jejich původu. Starost o děti svěřují rodiče již v útlém věku českým chůvám, které jednak poskytují péči, kterou tvrdě pracující vietnamští rodiče nemohou sami zajistit, jednak tyto chůvy usnadňují integraci dětí do české společnosti a do vzdělávacího systému. Souralová (2014) argumentuje, že k úspěšnému začlenění vietnamských dětí však dochází na úkor mezigenerační komunikace v rodině, kdy děti a rodiče žijí značně odlišné životy a často nesdílí stejný jazyk, ani porozumění okolnímu světu. Děti se sice po vzdělanostní i kulturní stránce plně integrují do české společnosti, čímž naplní bezchybně jedno z důležitých očekávání rodičů vzhledem k jejich roli dítěte, ovšem za cenu ztráty kultury svých rodičů a často i vzájemného hlubšího rodinného porozumění. Zapojení dětí do vzdělávacího systému se tak dostává do rozporu s dalším souborem očekávání, která se týkají jejich plné participace v původní kultuře rodičů.

Situaci s opačným výsledkem než bylo popsáno v souvislosti s migranty z Vietnamu, avšak též vyjevující rozpor mezi očekáváními, jež jsou spojována s dětstvím ve vzdělávacím systému a v rodině lze pozorovat v českém prostředí též u romské menšiny. Koncept dětství, na němž je vystavěn rozvojový diskurz pomoci uplatňovaný v české společnosti v souvislosti s romskou menšinou a snahami o její integraci do vzdělávacího systému se střetává s odlišným pojetím dětství v romských rodinách žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Fatková (2013) a Bittnerová (2013) konfrontovaly pedagogické a psychologické diskurzy dětství, ve kterých je (romské) dětství v sociálně vyloučené lokalitě spojováno s nedostatkem podnětů a výchovy ze strany rodičů s tím, jak je dětství vnímáno právě těmito rodiči. Zatímco učitelé vnímali absenci zásahů ze strany romských rodičů do každodennosti a vývoje dětí jako problém

nedostatku řádu („dětí si dělají, co chtějí“), romští rodiče považovali své děti za dostatečně schopné k tomu, aby si řekly, v kolik potřebují jít spát, nebo kdy chtějí jíst. (Bittnerová 2013) Pojetí dětství v romské rodině tak spíše odpovídalo schématu rodičů pečujících a naplňujících přání a potřeby svých dětí než schématu socializačnímu či disciplinačnímu. (Viz též Dřimal 2004)

Výzkumy dětství v romském prostředí v sociálně vyloučených lokalitách též poukázaly na to, že tyto rodiny kladou důraz na kultivaci jiného typu sociálních vztahů než většinová společnost. Každodenní světy romských dětí a jejich rodičů jsou mnohem více propojené společnými aktivitami, jako je povídání, zpívání či práce, než je tomu u rodin většinových. Na rozdíl od většinových dětí tak romské děti nejsou zapojovány už od útlého věku do různých kroužků a aktivit, jež jsou vnímány jako specificky dětské (například hry s různými didaktickými pomůckami), ale jsou naopak vtahovány do běžného života celé rodiny. Tento způsob výchovy kultivuje spíše silné sociální vazby v příbuzenské skupině namísto rozvoje rozmanitých slabých vazeb potřebných pro úspěšné zapojení do života ve škole a později též na pracovním trhu či v jiných oblastech občanského života. Jinými slovy pro úspěšný život v romských rodinách žijících ve vyloučených lokalitách jsou rodinou zdůrazňovány jiné kompetence než ty rozvíjené ve škole a v mimoškolních zájmových činnostech. (Fatková 2013) Připravují dítě na život v odlišném socio-ekonomickém prostředí, než s jakým počítá vzdělávací systém. (Srovnej též Laureau 2011) Podpora odlišných kompetencí ze strany romských rodičů na jedné straně a vzdělavatelů většinového systému na druhé straně pramení právě z odlišné perspektivy konceptu dítěte a dětství. I to může být jedním z důvodů pro stávající frustraci, kterou obě strany při vzájemných setkáváních ve vzdělávacím procesu pocítují a artikuluje. (Kašparová – Souralová 2014)

Poslední případ střetu mezi odlišnými koncepty dětství ve většinovém vzdělávacím systému na jedné straně a rodičovských (etno)teorií vzdělávání na druhé straně chceme popsat v souvislosti s rodinami praktikujícími unschooling. (Kašparová 2012; 2014) Výše popsaný diskurz osvobození v návaznosti na vzdělání klade důraz na individualizaci vzdělávání a často hledá inspiraci v holistickém přístupu k životu, v souznění s přírodou a v doktríně kulturního kreativismu. (Ray – Anderson 2000) Tím připomíná výše popsaný *village learning* model. K dítěti přistupuje jako k samostatnému a kompetentnímu subjektu, jehož dokonalá a konečná hodnota je tady a teď, má potenciál obohacovat okolí i sama sebe v každém okamžiku, bez nutnosti dospět, dozrát, dovzdělat se. Rolí dospělé osoby není v tomto vidění dětství dítě přemáhat či ideologicky formovat, ale přispět k jeho rozvoji tím, že poskytuje vzory, inspirace a vyžádanou pomoc. (Kašparová 2012; 2014) Pro

ilustraci tohoto modelu volíme jeho specifickou formu domácího vzdělávání⁹, nazývanou *unschooling*, neboť tento představuje v souvislosti s propojením konceptu dětství a vzdělávání extrémní formu připodobnění se výše popsanému modelu *village learning*, který český školský systém toleruje (Kašparová 2012; 2014)¹⁰, ale o jehož legitimitě přetrvávají ve veřejném diskurzu spory.

Rodiny praktikující *unschooling* představují malou skupinu rodin realizujících domácí vzdělávání, která je charakterizována vysokým kulturním a symbolickým kapitálem. (Kašparová 2012) Jejich důvody pro tento typ vzdělávání jsou nejčastěji ideové, kdy vědomě hledají a následně definují alternativu ke stávajícímu společenskému nastavení vztahů dospělý/rodič – dítě a vymezují se tak vůči autoritativnímu modelu těchto vztahů mezi učiteli a žáky přetrvávajícím ve většinovém vzdělávacím systému. Jejich přístup je ukotven ve vyšší míře rovnosti mezi generacemi a v principech vzájemné spolupráce, namísto pouhého jednosměrného instruování. Jejich výrazný symbolický kapitál jim umožňuje obhájit svou alternativu v širší společnosti a vyjednat její institucionální ukotvení (např. nalezením vhodné školy, která tento způsob vzdělávání toleruje). Svůj chod organizují tak, aby aktivity rodičů a dětí byly co nejméně oddělovány, např. tím, že děti jsou vtaženy do práce dospělých podle svých možností a dovedností od útlého dětství. Zároveň jsou však podporovány v tom, aby se naučily či dozvěděly cokoli jiného, co je v danou chvíli fascinuje a zajímá, a co dané prostředí rodiny, místa bydliště či kultury umožňuje a poskytuje. (Kašparová 2012)

Dětství v tomto módu není charakterizováno nevědomostí (Postman 1994), tj. kulturně-sociálním kritériem, ale především biologickou daností a dispozicí rozvíjejícího se těla, přičemž k oběma charakteristikám je v rámci možností přistupováno s maximálním zřetelem kulturního relativismu. (Kašparová 2012) Všem, bez rozdílu věku či schopností, je umožněno dozvědět se všemi smysly o tématu, které ho v danou chvíli zajímá. Velkou pomocí jsou v této rovině elektronická média, ale i přirozené prostředí – příroda a prostor, ve kterém lidé žijí. Rodiny praktikující *unschooling* se většinou neřídí fixními časovými rozvrhy, neboť považují vzdělání za dlouhodobý, celoživotní proces, který nelze prostorově ani časově oddělit od jiných aktivit. Tento proces je závislý na vůli jedince, který si sám volí obsah i formu výuky, její načasování i míru intenzity. Způsob života takovéto rodiny je tedy velmi odlišný od většiny ostatních rodin, neboť členové rodiny spolu tráví přes den mnohem více času, nejsou generačně separováni ani prostorově oddělováni, pokud si to sami nezvolí. Dítě se stává partnerem v celoživotním vzdělávání svých rodičů, nikoliv předmětem jejich výuky.

⁹ Domácímu vzdělávání se na stránkách tohoto periodika věnuje např. Kostecká (2014).

¹⁰ Pouze jedna ze škol v ČR pověřená ověřováním domácího vzdělávání na druhém stupni tento způsob vzdělávání umožňuje. V zámoří je výrazněji rozšířenější. (Kašparová 2012; 2014)

Výzkumy ze zámoří dokumentují, že jakkoliv se může zdát tato forma vzdělávání alternativní, vyhovuje potřebám současné západní společnosti a produkuje jedince, kteří se do širší společnosti integrují bez problémů či dokonce lépe než ti, kteří prošli dozorovací metodou vzdělávání. (MacGrath 2010; Griffith 1998) Ne vzdělávací instituce, ale rodina získává v procesu sebedefinování a následně i vzdělávání klíčovou důležitost, neboť jak upozorňuje Bourdieu, míra kulturního kapitálu, který je předáván uvnitř rodiny, nezávisí pouze na poskytované kvantitě, ale rovněž na aktivním čase, který rodiče (a především matka) předáváním věnují. (Bourdieu 1986: 253) Bourdieu tímto tvrzením nenabízí pouze teoretický konceptuální rámec, ale zároveň poskytuje detailní vysvětlení a popis operacionalizace toho, jak je sociální rozdíl ve školní úspěšnosti úzce navázán na aktivity všech zúčastněných a zainteresovaných jedinců – tedy nejen žáků a učitelů, ale i rodičů. (Reay 1998: 57) V zámoří získal tento přístup již výraznou pozornost pedagogů a sociálních vědců (Ricci 2012; MacGrath 2010; Griffith 1998), v Česku je to téma víceméně neprobádané. (Kašparová 2012; 2014)

Závěr

V našem textu jsme se zabývaly proměnlivostí významu konceptů *dítě* a *dětství*. Sledovaly jsme jeho genezi ve světové literatuře, skrze níž jsme ilustrovaly konstruktivistickou povahu fenoménu *dítěte*. (Postman 1994; Ariès 1996) V českém prostředí jsme pracovaly především se studii, které se zabývají novodobou kontextualizací pojmů *dítěte* a *dětství*. Nosál (2004) ve své studii předvídal, že období post-socialismu již bude obdobím 'osvobozeného' *dítěte*, kdy výše uvedená autonomní hodnota dětství bude plně rozvinuta. Jeho smělé tvrzení, ačkoliv částečně naplňováno, se dnes zdá být příliš zjednodušené a svádí k homogennímu vnímání *dětství* a *dítěte* v ČR.

Cílem naší studie bylo naopak prokázat heterogenitu těchto konceptů, která se projevuje v kulturně, společensky i historicky odlišných rodičovských (etno)teoriích. Napětí mezi většinovým pojetím dětství a alternativními rodičovskými (etno)teoriemi mají rozmanité důsledky pro jednotlivé sociální skupiny, které se jimi vyznačují. Odlišné (etno)teorie dětství a rodičovství u sociálně vyloučených Romů a vietnamských přistěhovalců vnáší výrazný nesoulad mezi souzněním nativní kultury s kulturou vzdělávacího systému a produkují buď intrakulturní mezigenerační odcizení nebo reprodukci znevýhodněného sociálního postavení. Naopak rodiny propagující unschooling ve formě domácího vzdělávání, které se též kvůli odlišnému pojetí dětství, kladoucím důraz na rovnost vztahů mezi generacemi, vyčleňují z většinového vzdělávacího modelu, zřejmě zúročí tyto strategie úspěšnou integrací dětí do středního proudu společnosti. Náš text tak poukazuje i na fakt, že zástupci různých skupin, jejichž (etno)teorie dětství jsou v rozporu s dominantním

modelem, disponují nerovnými prostředky pro prosazení vlastního pojetí dětství, respektive uznání jeho legitimacy ve většinové společnosti. Míra kulturního, ekonomického a symbolického kapitálu dané skupiny tak výrazným způsobem formuje dynamiku diskuse o konceptech dětství a vhodných pedagogických metodách na něj aplikovaných.

Různorodost konceptů dětství je výzvou pro vzdělávací systém, jehož jednou z hlavních deklarovaných funkcí je sociální inkluze. Je otázkou, zda a do jaké míry bude český vzdělávací systém do budoucna schopen reflektovat a zároveň respektovat rozmanitá pojetí dětství u různých sociálních a kulturních skupin žijících v české společnosti tak, aby byl schopen dostát tomuto závazku v co nejvyšší míře. Řešit tuto složitou otázku nebylo cílem našeho textu, doufáme však, že může přispět do diskuse o jeho budoucí podobě poukázáním na důležitost rodičovských (etno)teorií dětství ve volbě vzdělávacích strategií.

Irena Kašparová působí jako výzkumnice Ústavu populačních studií Fakulty sociálních studií MU v Brně a zároveň jako odborná asistentka katedry sociologie, na oboru sociální antropologie tamtéž. Dlouhodobě se zabývá antropologií dětství a vzdělávání - především různými formami domácí výuky, antropologií náboženství – především oblastí kosmologie, světového názoru a smrti a v poslední řadě i kulturou a politikou Romů.

Radka Klvaňová působí na katedře sociologie a na oboru sociální antropologie na Fakultě sociálních studií MU v Brně. Ve své práci se dlouhodobě věnuje problematice migrace, transnacionalismu a začleňování imigrantů zejména z perspektivy migrujících a v poslední době též tématu dětství.

LITERATURA

- ANDERSON-LEVITT, K., 2003: Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. New York. Palgrave Macmillan.
- ARIÈS, P., 1996: Centuries of Childhood. Pimlico.
- BECK, U., 2004. Riziková společnost. Na cestě k jiné modernitě. Praha: Slon
- BITTNEROVÁ, D., 2013: Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí. Lidé města 2013, č. 15.
- BOCAN, M. – MAŘÍKOVÁ, H. – SPÁLENSKÝ, A., 2012: Hodnotové orientace dětí ve věku 6 – 15 let. (Výzkumná zpráva.) Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Dostupné z <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf>
- BOURDIEU, P., 1986: The Three Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.
- BOURDIEU, P., 1999: Teorie jednání. Praha: Karolinum.

- DALL, A., 2012: Is PISA Counter-Productive to Building Successful Educational Systems? *Social Alternatives* 30 (4): 10-14.
- DeMAUSE, L., 1995: The Evolution of Childhood. In: deMause, L (ed.): *The History of Childhood*. Northvale: Jason Aronson, s. 1-83.
- DŘÍMAL, F., 2004: Dětství v romské rodině. In: Nosál, I. (ed.): *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, s. 65-90.
- FATKOVÁ, G., 2013: Limity antropologie dětství: případ „dětství“ v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé města*, č. 15.
- FENIGER, Y. – LIVNEH, I. – YOGEV, A., 2012: Globalisation and the Politics of International Tests: the Case of Izrael. *Comparative Education* 38(3).
- GRIFFITH, M., 1998: *The Unschooling Handbook: How to Use the Whole World As Your Child's Classroom*. Three Rivers Press.
- HARKNESS, S. et al., 2010: Parental Ethnotheories of Children's Learning. In: Lancy, D. F. – Bock, J – Gaskins, S. (eds.): *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: AltaMira Press, s. 65-81.
- HARKNESS, S. – SUPER, CH. T., 2005: Themes and Variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures. In: Rubin, K. H. – Chung, O. B. (eds.): *Parental Beliefs, Parenting and Child Development in Cross-Cultural Perspective*. New York: Psychology Press, s. 61-79.
- HENGST, H., 2008: Children's Culture, Cultural Education and Policy Approaches to Children's Culture: The Case of Germany. In: James, A. – James, A. L.: *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. New York: Palgrave Macmillan, s. 172-197.
- HEYNS, B., 1978: *Summer learning and the effects of schooling*. Michigan: Academic Press.
- CHAPMAN, K., 1986: *The Sociology of Schools*. Tavistock Publications Ltd.
- ILLICH, I., 1971: *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- JAMES, A., – JAMES, A. L., 2004: *Constructing Childhood. Theory Policy and Social Practice*. New York: Palgrave
- JAMES, A. – JENKS, C. – PROUT, A., 1998: *Theorizing Childhood*. Wiley.
- JANÍK, T., 2013: Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace* 23, č. 5, s. 634-663.
- JENKS, C., 2008: *Constructing Childhood Sociologically*. In: Kehily, M. (ed.): *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, s. 93-111.
- KAŠČÁK, O. – BETÁKOVÁ, B., 2014: Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia* 46 (1), 5-24.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2012: Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou – nová sociológia detstva a “našepkaná emancipácia”. *Sociální studia*, č. 2, 13-29.
- KAŠPAROVÁ, I., 2014: How to Educate Czech Children: Social Network as a Space of Parental Ethnotheories. In: SGEM Conference on anthropology, archaeology, history, philosophy: conference proceedings. Sofia: SGEM, s. 85-92.
- KAŠPAROVÁ, I., 2012: Children, Work and Education: First Steps to Unschooling as a Result of Current Institutional Child-Care Crisis in the Czech Republic. In:

- Proceedings of Belgrade International Conference on Education 15 – 17. November. Tomorrow People Organization: Belgrade, s. 31-42.
- KAŠPAROVÁ, I. – SOURALOVÁ, A., 2014: Od lokální k cikánské škole: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. In: *Orbis Scholae, Karolinum*. 8/1, ss. 79-96.
- KOPŘIVA, P. – KOPŘIVOVÁ, T., 2005: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- KOSTELECKÁ, Y., 2014: Doma, nebo ve škole? *Studia Paedagogica* 19(1), 65-82.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2012: Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy. In: Kratochvílová, J. – Havel, J. (eds.): *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 23-34.
- LANCY, D. F., 2010: Children's Learning in New Settings. In: Lancy, D. F. – Bock, J. – Gaskins, S. (eds.): *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: Alta Mira Press, s. 443-463.
- LANCY, D. F., 2008: *The Anthropology of Childhood*. Cherubs, Chattel, Changelings. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANCY, D. F. – GROVE, A., 2010: The Role of Adults in Children's Learning. In: Lancy, D. F. – Bock, J. – Gaskins, S. (eds.): *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: Alta Mira Press, s. 145-179.
- LANSDOWN, G., 2001: Children's Welfare and Children's Rights. In: Foley, P. – Roche, J. – Tucker, S. (eds.): *Children in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*. Basingtone: Cambridge University Press.
- LAUREAU, A., 2011: *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- LIEDLOFF, J., 1975: The Continuum Concept: In: *Search Of Happiness Lost (Classics in Human Development)*. Da Capo Press.
- LISSMANN, K. P., 2008: *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- LEVINSON, B. – POLLOCK, M., 2011: *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- MacGRATH, S., 2010: *Unschooling: A Lifestyle of Learning*. Lulu.
- MILLER, J. P., 1996: *The Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press.
- MOLNÁR, J. – SCHUBERTOVÁ, S. – VANĚK, V., 2007: *Konstruktivismus ve vyučování matematice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MITCHELL, T., 1983: *Colonising Egypt*. University of California Press.
- MUNROE, R. L. – GAUVAIN, M., 2010: The Cross-Cultural Study of Children's Learning and Socialization: A Short History. In: Lancy, D. F. – Bock, J. – Gaskins, S. (eds.): *The Anthropology of Learning in Childhood*. Plymouth: Alta Mira Press, s. 35-63.
- NEKORJAK, M. – SOURALOVÁ, A. – VOMASTKOVÁ, K., 2011: Uvznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis* 47, č. 4, s. 657-680.

- NOSÁL, I., 2004: Diskurzivní re-konstrukce dětství: mezi nostalgií a nejistotou. Analýza čtyř textů. In: Nosál, I. (ed.): *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, s. 169-202.
- NOSÁL, I., 2002: České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskurzy a reprezentace. *Sociální studia*, č. 8, s. 53-85.
- POSTMAN, N., 1994: *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.
- RAY, P. H. – ANDERSON, S. R., 2000: *The Cultural Creatives: How 50 Million People are Changing the World*. New York: Three River Press.
- REAY, D., 1998: Cultural Reproduction: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling. In: Grenfell, M. – James, D. – Hodgkinson, P. – Reay, D. – Robbins, D. (eds.): *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Oxon: Falmer Press, s. 55-71.
- RICCI, C., 2012: *The Willed Curriculum, Unschooling, and Self-Direction: What do Love, Trust, Respect, Care, and Compassion Have to do with Learning?* Ricci Publishing.
- SOURALOVÁ, A., 2014: Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální studia*, č. 2, s. 75-97.
- SPYROU, S., 2008: Education and the Cultural Politics of Childhood in Cyprus. In: James, A. – James, A. L.: *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. New York: Palgrave Macmillan, s. 149-171.
- STRAKOVÁ, J., 2010: Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Paedagogica* 15, č. 2, s. 27-42.
- WOODHEAD, M., 2008: Childhood Studies. Past, Present and Future. In: Kehily, M. (ed.): *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, s. 17-34.
- WYNESS, M., 1999: Childhood, agency and education reform. *Childhood* 6, č. 3, s. 353-369.
- WYNESS, M., 2006: *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. Palgrave Macmillan.