

UČIT SE BÝT HORALEM: ETNOGRAFIE VZDĚLÁNÍ AKHAŮ PROSTŘEDNICTVÍM KŘESŤANSKÝCH DĚTSKÝCH DOMOVŮ V SOUČASNÉM THAJSKU

Tomáš Ryška

Anotace: Křesťanské rozvojové organizace v období od poloviny devadesátých let do dneška výrazně zvýšily své aktivity v severním Thajsku. V průběhu posledních patnácti let vznikly desítky křesťanských dětských domovů, které umožňují dětem Akhaů a ostatních etnických menšin z horských oblastí navštěvovat městské státní školy. I přesto ovšem vysoké procento dětí žijících v těchto institucích své vzdělávání nedokončí a odchází ze škol předčasně. Na pozadí Bourdieuova konceptu kulturního kapitálu, symbolického násilí a habitu ve spojení s Appaduraiovým konceptem imaginárních světů popisuje tato přednáška tři světy, které generují dispoziční akhaských dětí (akhaští rodiče a vesnice, křesťanský dětský domov a stát představovaný školským systémem), čímž nám pomáhá lépe porozumět rezistenci, kterou děti z křesťanských dětských domovů projevují.

Klíčová slova: vzdělání, faith-based development, rezistence, habitus, kulturní kapitál, symbolické násilí, Thajsko.

Křesťanské rozvojové organizace začaly v severním Thajsku působit ve stále větší míře od poloviny 90. let minulého století. V průběhu posledních patnácti let

vznikly desítky křesťanských dětských domovů¹, které umožňují akhaským dětem a dalším horským etnickým minoritním skupinám žít v městském prostředí a zís-

¹ Termín „dětský domov“ je v „západním“ kontextu vysoce zatížený termín evokující instituci pečující o sirotky, nechtěné děti apod. V kontextu domovů pro děti z hor je jeho funkce, přestože existují i případy opravdových sirotek či zanedbaných dětí, spíše v rovině „našich“ internátů. Nezřídka je mezi misionáři a pracovníky domovů používán termín „orphanage“ přesto, že většina dětí rodiče má. Rachel Burr zdůrazňuje různé vnímání termínu „sirotčinec“. Na základě svého výzkumu ve Vietnamu argumentuje, že v tamním kontextu je za sirotka považováno i takové dítě, které přišlo pouze o jednoho z rodičů. V případě Thajska, resp. Akhaů, je sirotek to dítě, kterému chybí rodiče oba. Označování domovů pro děti z hor v severním Thajsku za „dětské domovy“ či „sirotčince“ bývá doplňováno mnohdy nepravdivou komunikací směrem k donorům a veřejnosti, která může, v kontextu rozdílné sociální a ekonomické hodnoty dítěte (Aries, 1965; Zelizer, 1994), motivovat donory k bližší spolupráci.

kat školní vzdělání ve státních školách. Vysoké procento mladých horalů žijících v těchto rozvojových institucích nedokončuje vzdělání a opouští školu předčasně. Ředitel dětského domova New Life podobně jako vedoucí pracovníci dalších křesťanských domovů, ve kterém žili a pracovali moji nejbližší informátoři, vysvětloval neúspěch vzdělávacího projektu genetickými dispozicemi svých chovanců.

Pokud bych zanechal etnografii vzdělání mladých Akhaů na úrovni deskripce, těžko by pochopení jejich předčasných odchodů ze školy, které nabízí koncept habitu, překročilo stereotyp „hloupých chao khao“² nebo opoziční kultury školáků z prostředí etnické minority čelící školní hegemonii popisované v mnoha etnografiích vzdělání (např. Willis, 1977; Bourgois, 2006). Abych se dostal pod povrch, pootevřel dveře do tajů habitu a lépe pochopil každodenní jednání sociálních aktérů, bylo třeba studovat síly, které ho generují. V habituaci Akhaů hrají hlavní roli tři vrcholy trojúhelníku:³ akhaští rodiče a vesnice, křesťanský dětský domov a stát reprezentovaný školou.

Křesťanské domovy poskytují ubytování, výchovu a stravu a umožňují tak dětem z hor žít v blízkosti města a studo-

vat v městských školách. Na první pohled působí příležitost sociálně marginalizovaných dětí získat vzdělání jako vhodný nástroj rozvojové pomoci. V průběhu déle než deset let trvajícího etnografického výzkumu křesťanských rozvojových organizací, respektive dětských domovů, v severothajském městě Chiang Rai, jsem však pozoroval vysoké množství akhaských studentů z křesťanských dětských domovů, kteří své vzdělání ve státních školách předčasně opustili. Přerušené vzdělání znamená povinnost chovance dětský domov opustit. Tento jev zůstává skrytý před donory, návštěvami zahraničních „Christian teams“, před krátkodobými misionáři i dobrovolníky. Podobně ani já jsem neměl po dlouhou dobu o studijních neúspěších mladých horalů tušení. Moje nejbližší informátorka, spoluzakladatelka a dlouhodobá pracovnice domova New Life, Amue,⁴ mně později vysvětlovala odchody horských studentů jejich leností a nízkou disciplínou. Ředitel domova na můj dotaz odpověděl bez skrupulí: „Hill Tribes mají malý mozek. Jsou hloupí.“⁵ K mému překvapení, domovy nevedly žádnou statistiku nebo seznamy těch, kteří vzdělání dokončili, tudíž neexistují data o úspěšnosti vzdělávacích projektů⁶ křesťanských organizací, které oddělují tisíce dětí od je-

² Označení horských minorit jako chao khao jde ruku v ruce s termíny chao pa (wild people) a nak amurak (benign savage) (Delang, 2003). Přesto, že se stal termín chao khao oficiálním, horalé ho vnímají jako pejorativní.

³ Tzv. Plowden Report (1967) užil metaforu trojúhelníku ke konceptualizaci vztahu mezi dětmi, rodiči a učiteli.

⁴ Amue, podobně jako ostatní jména mých informátorů a dětského domova New Life, je pseudonym.

⁵ Sturgeon (1998) uvádí, že nedokončené vzdělání je důsledkem problému horských etnických minorit s občanstvím. Bez občanství studenti nezískají diplom o dosaženém vzdělání, a proto nemají o školu zájem. Naprostá většina studentů, které jsem měl příležitost pozorovat v křesťanských domovech, byla thajskými občany.

⁶ Úspěšnost vzdělávacích projektů není vhodné měřit poměrem absolventů k odpadlým, nicméně je to jeden z ukazatelů.

jich rodin a komunit, s příslibem lepších životů. Amue, ve shodě s ostatními zeměstnanci domova, se domnívala, že školou dokončilo přibližně deset dětí. Za šestnáct let existence domova jich žilo za jeho bránou více než tři sta.

V roce 2006 se mezi odpadlíky zařadil také Asó. O Asóově odchodu z New Life jsem se dozvěděl s měsíčním zpožděním, po návratu z Evropy zpět do terénu. Po opuštění domova neměl kde bydlet a nemohl sehnat práci, tak se vrátil domů k rodičům. Tradiční znalost zemědělských metod i umění a zručnost užívat zemědělské nástroje se mladí Akhaové, kteří žili a vyrůstali v dětských domovech ve městě, nenaučí a život ve vesnici pro ně představuje zmar. Image vysněného městského života, po kterém se naučili toužit, stojí v přímé opozici k vesnickému životu v horách. Mladí Akhaové shledávají obrazy identity moderního života ve městě jako vysoce podmanivé a vyhlídka života v horách je pro ně naopak chmurná. Mnoho z nich mně zmiňovalo pocity nudy: „Ve vesnici není co dělat,“ slýchal jsem nejrůznější. Městský život, který vídají na televizních obrazovkách a o kterém slyší od svých přátel a spolužáků, je naopak místem, kde je „ten pravý život“. Při psaní z akhaské vesnice Ban Mae Poen upozorňuje Sanitsuda Ekachai (1990, s. 185–186), že výsledkem dětí pobírajících thajské vzdělání není pouze skutečnost, že „hovoří plynule Thajsky“, ale také že „jejich snem je žít jako ti, které sledují na televizních obrazovkách“. Město záro-

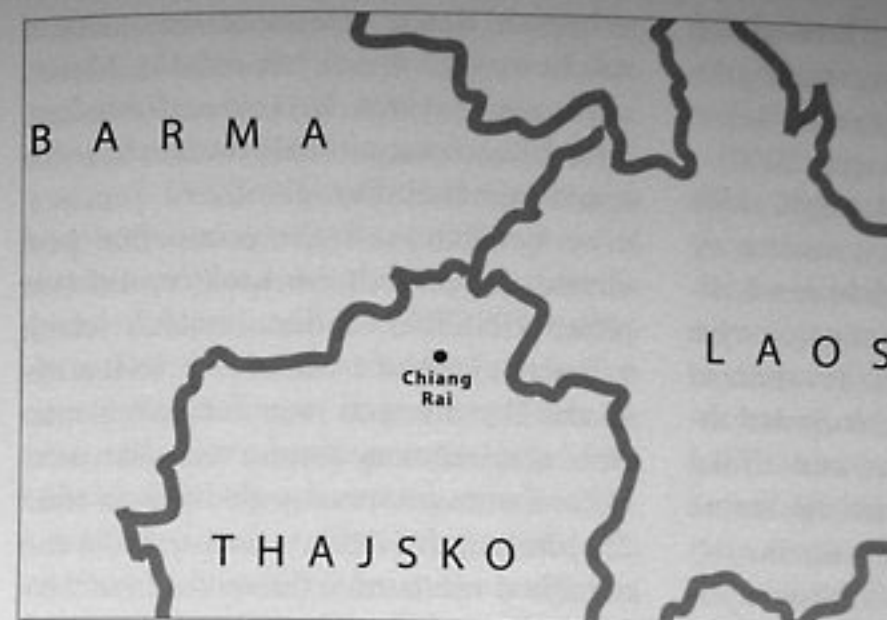
veň nabízí, a to je zřejmě důležitější, místo, kde lze vydělat peníze potřebné k aktivnímu ochutnání stylu a komfortu „moderní identity“. Asó, zcela ve shodě s dalšími mladými Akhai, interpretoval svůj odchod do města takto: „Ve vesnici nejsou peníze a nic na práci. Chtěl jsem mít spoustu peněz, abych mohl nějaké poslat rodičům a taky si koupit nové věci.“ Po pár týdnech se vrátil do města, kde začal pracovat jako pomocný dělník na opravě silnic.

Nedlouho po mém návratu zpět do Chiang Rai jsme Asóa společně s Amue pozvali do restaurace na „thajské barbeque“. Prostor restaurace byl z větší části naplněn studenty ve školních uniformách, jejichž hlasitý projev do tmavě opáleného Asóa⁷ popuzoval. Mne jakbysmet. V průběhu večere jsem se zajímal, mimo jiné, o důvody, které ho vedly k opuštění školy.

Asó: Koukni na mě, mám práci a vydělávám nějaký peníze. Můžu si dělat, cokoli se mi zachce, nemusím nikoho poslouchat. Kdybych byl teď v New Life a chodil do školy, tak si nemůžu nic koupit. Přijde mi, že ti, kteří zůstali v New Life, jsou jako děti. Neví vůbec nic o životě venku. Zatímco oni jsou teď zavření v New Life, já získávám zkušenosti, vydělávám peníze. Jsem napřed. Nemá smysl ztrácet čas.

První týdny života ve městě doprovázelo Asóa neskryvané nadšení. Získal pocit, že se jeho představy o moderním městském životě, neoddelitelně spojené se spotřebním zbožím, podporované ko-

⁷ Bílá kůže je v Thajsku významnou známkou statutu a fyzické krásy v městském i venkovském estetickém kánonu.



merčními reklamami z televize, časopisů, pouličních billboardů a dalších médií, začaly naplňovat.

Thajský sen

Přesto, že mnozí obyvatelé Bangko-ku mají malé povědomí a zájem o svět horských etnických minorit na severu země, thajští učitelé a spolužáci akhaských studentů od dětství potkávali skupinky, které na první pohled dávaly tušit, že do prostředí města nepatří. Ženy s velkými čepci pošítymi stříbrnými mincemi, destičkami a plíšky, barevnými korálky a opičí srstí, nesoucí na zádech velké bambusové koše či dítě zabalené v hadru do běžného obrazu městského života nezapadaly. Černé rty, zuby a dásně akhaských mužů i žen, zbarvené od žvýkání betelových ořechů, sluncem do tmavě opálená kůže, špinavé ruce opotřebované tvrdou prací na horských polích, společně s nízkým vzrůstem, cizím jazykem a odlišnými

tělesnými projevy pocit jinakosti a nepatřičnosti v thajských dětech a jejich rodičích umocňoval. Negativní image lidí z hor v očích většinové společnosti aktivně podporovali čelní státní představitelé a média.

Státní autority neprojevily o lidech z hor větší zájem až do šedesátých let, a to zejména v souvislosti s mezinárodními zájmy a rozvojem. Větši-

na jejich osídlení nebyla do první poloviny 20. století v thajském administrativním systému ani zahrnuta (Sturgeon, 1999, s. 2). Od roku 1960, kdy byla založena Hill Tribe Welfare Committee, byla horská etnika opakovaně obviňována z ničení lesů, pěstování opia, obchodu s drogami či třeba z hrozby pro bezpečnost státu. Postupem času rostla frekvence těchto obvinění a stala se součástí zpravodajství masových médií. Generálporučík Ruamsak Chaikomin, velitel Třetí armády, refletoval vládní pohled následovně: „Ti, kteří ničí národ, nejsou těmi, kteří ilegálně pokácí 20 nebo 30 stromů, ale horské kmeny.“ Phairot Suvanakon, náměstek generálního ředitele Royal Forestry Department, šel dále, aby navrhl, jak tento problém řešit: „Abychom opravdu ukončili problém horských kmenů, musí být násilně sterilizováni, aby se nemohl jejich počet zvyšovat. ... Mimo to se musíme pokusit je asimilovat.“ (Kesmanee, 1988, s. 2). Snaha integrovat členy horských

etnik zahrnovala podporu základních škol a zdravotních středisek, stejně jako zemědělských konzultací (Pasuk, Baker, 1997; Kunstadter, 1967; Buergin, 2000).

Rozvojové snahy, kterým byly horské komunity vystaveny, směřovaly zejména k zákazu tradičních zemědělských metod, které se jevíly rozvojovým expertům jako nevhodné, k omezení v užívání půdy nebo k mnohdy nedobrovolným relokacím celých vesnic. Také demografické změny, ať již ve formě stěhování nížinné populace do hor, či příchod lidí, kteří utíkali před boji a politickou nestabilitou v Barmě, patřily mezi faktory, které horalům znesnadnily dosavadní způsob obživy. Zvyšující se tlak na zemědělskou půdu a růst hustoty osídlení horských oblastí způsobily její relativní úbytek a tím znesnadnily horalům vypěstovat si dostatek vlastního jídla. S přísným zákazem produkce opia, které bylo Akhaům finanční jistotou a alternativou při případném deficitu rýže (mohli jej prodat a za utržené peníze pořídit rýži), se stal život

v horách složitý. Hodnota zemědělství začala v očích horských rolníků klesat, alternativa ovšem byla v nedohlednu. Spolehlivou cestu k lepšímu životu mělo nabídnout školní vzdělání.

Vzdělání se stalo, mimo jiné pod vlivem mezinárodního společenství (viz přijetí UNCRC), v devadesátých letech v Thajsku jednou z vládních priorit a výstavba škol i v těch nejdlejších místech země se zanedlouho zařadila mezi klíčové rozvojové snahy vládních úřadů.⁸ Thajská střední třída tehdy již dlouho neměla o významu a důležitosti vzdělání pro své potomky sebemenších pochyb⁹, mezi horskými rodiči ovšem ještě nedůvěra přežívala.

Vládní úředníci organizovali mítinky s vesnickými náčelníky, při kterých bylo vzdělání prezentováno jako všelék sociálních a ekonomických problémů, kterým museli chudí horalé čelit¹⁰. Tito vesničtí předáci tak následně vysvětlovali obyvatelům svých vesnic smysl školního vzdělání, které dokáže zajistit lepší budoucí životy jejich dětem. Náčelníci i ves-

ničané, z nichž většina neměla se školou vlastní zkušenost¹¹, si interpretovali tato verbální podání úředníků prostřednictvím obrazů svých *imagined worlds* (Appadurai, 1996). V prostředí definovaném tenčícími se zdroji k přežití, společně s rostoucími nároky, tužbami a očekáváním, vytvářela nabídka školního vzdělání naději. Lidé v nejdlejších částech země přijali za své, že právě vzdělání je tím nástrojem, který pomůže jejich dětem k podobným životním standardům, jež každodenně sledovali na televizních obrazovkách, prostřednictvím kterých si vytvářeli obrazy o „lepších, moderních životech“. V nově nabyté víře je usilovně podporovaly reklamy soukromých škol a univerzit, které v přesyceném tržním prostředí, slibují svým absolventům závratné kariéry. Občasné návštěvy městechek v nížinách plných aut, motorek, lidí, ale hlavně obchodů, reklam, barev a „životů“ se také zapisují do směsi obrazů, které Appadurai nazývá *imagined worlds*: „Hranice mezi realistickými a fiktivními landscapes jsou natolik zastřené, že čím vzdálenější je toto obecnství od přímé zkušenosti s městským životem, tím je náchylnější k vytváření vysněných světů, jež jsou chimérické, estetické, dokonce

nerealistické, zvláště pokud jsou hodnoceny kritérii z nějaké jiné perspektivy, jiného vysněného světa.“ (1996, s. 35).

Amue byla první dítě z vesnice Meu Nga, které získalo příležitost vydat se na cestu za naplněním představ horalů o městském světě, spojenou s životem v jednom z křesťanských domovů, a studovat ve škole v Chiang Rai. Škola ve městě, v kombinaci s možností vstupu do křesťanské komunity prostřednictvím dětského domova, reprezentovala pro Amueiny rodiče vrcholnou představu rodičovské péče. Představu vysněného světa blahobytu, pokroku, úspěchu, moci, modernity a spokojenosti, kterou v oparu moderního života, *than samay*,¹² představoval prostor městského světa, do kterého jejich dcera prostřednictvím křesťanského domova a školy vstupovala. Křesťanství, nové, moderní, náboženství z bohatého a snadného světa farangů, také zapadalo do imaginací, které si vesničané vytvářeli ze střípků obrazů tvořených médii, krátkými návštěvami města a drby.

Svět, který opouštěla, byl doprovázen sociálním i ekonomickým strádáním společně s velkými touhami po sociálním a ekonomickém růstu, který si vesničané

⁸ Mezi nejvýznamnější milníky patří přijetí EFA (Education For All) v roce 1990, UNCRC (Konvence OSN na práva dětí) v roce 1992 a AC (Education Act) v roce 1999.

V souvislosti s ústavou z roku 1997 a tzv. Education Act se thajská vláda rozhodla zahájit edukační reformy s cílem rozvinout Thajsko ve vzdělanou společnost jako předpoklad znalostní ekonomiky. Reformy poskytly thajské veřejnosti rovnoprávný přístup k celoživotnímu vzdělání a školení, čímž jí umožnily získat znalosti a kapitál ke generování příjmu, aby časem vytáhla zem z ekonomické a sociální krize. S tímto cílem na mysli se vláda řídila principem „Vzdělání staví národ, posiluje jednotlivce a vytváří práci“ (<http://www.mfa.go.th/web/17.php>, 2. 8. 2010).

⁹ V průběhu šedesátých let došlo v Thajsku k nárůstu studentů terciárního stupně z 15 000 na počátku dekády na 55 000 k roku 1970. Od té doby byl růst velmi prudký, s téměř 600 000 studenty colleges a univerzit v roce 1990. K nim je třeba přidat podstatně menší, přesto velmi důležitou elitní skupinu studující v zahraničí, odhadovanou na přibližně 8000 lidí v polovině devadesátých let (Mulder, 1998, s. 16).

¹⁰ Diskurs, který obklopoval a ovlivňoval tato sdělení, vyjadřuje myšlenka: Porozumění, že vzdělání dokáže zajistit bezpečnější, zdravější, úspěšnější a environmentálně správnější svět, zatímco ve stejné chvíli přispívá k sociálnímu, ekonomickému a kulturnímu pokroku, toleranci a mezinárodní spolupráci (World Conference on Education for All, 1990, Thailand).

¹¹ V polovině sedmdesátých let měli Akhaové zcela omezené možnosti školního vzdělání (Lewis, 1975):

- Pohraniční policie zřídila školy ve čtyřech vesnicích, ve kterých se vyučovalo 4–5 dnů v měsíci.
- Internátní škola sociální péče v Mae Chan s celkovým počtem 466 studentů, z nichž 13 byli Akha.
- Katolická škola Santi Witayalai Academy severně od Chiang Rai, ve které studovalo z celkem 30 dětí horských minorit 12 akhaských.
- Internátní škola United Village School, Namlat, zřízená baptisty. Studovalo v ní 20 akhaských dětí.

¹² Kulturní konstrukt urbánní modernity, kterým Thajci označují moderní život, nazývají *samay*. Akhaové si thajské slovo *samay* překládají jako „bohatý“, ve smyslu např. „bohatý člověk“, ne „moderní člověk“. Výraz označující „moderní život“ v akhaštině neexistuje. V podobné souvislosti používají *mi cu ma*, což znamená, že je někdo ne jako Akha, ale jako Thajec.

spojovali s městským životem bohatých obyvatel Bangkoku, který znali z televize. Právě tyto zkušenosti a prožitky se podílely na dispozicích, které si Amue přivezla s sebou do světa městské školy. Bourdieu v podobném smyslu promýšlel koncept, který popsal jako internalizovanou, ztělesněnou dispozici vůči okolnímu světu – habitus. Ten se vytváří prostřednictvím „vštěpování“ (inculcation) od raného dětství, které není záměrným procesem formální výuky a učení se, ale spíše samotnou účastí na konkrétním sociokulturním prostředí rodiny, domácnosti a komunity. Nejen dítě si prostřednictvím naslouchání a pozorování internalizuje „správný“ pohled na svět, způsob pohybu a jednání. Procesem vštěpování si lidé osvojují dispozice, které přímo ovlivňují jejich životy. Bourdieu demonstroval svůj koncept na tradiční společnosti Kabyľů,¹³ kde hodnota cti a loajality k rodině byla vštípena jako část habitu s rozdílnou socializací v případě dívek a chlapců (Bourdieu, 1977, s. 88-89). Zkušenosti, které lidé získávají v dětství v prostředí vlastní rodiny a komunity, představují významné generativní rozměry (dimension) habitu. Prožitky a zkušenosti z dětství nás následují či zvýhodňují dokonce i tehdy, když se naše životy zásadně změni a vyvinou zcela jiným směrem.

Amueini rodiče, lidé, kteří znali svět za hranicí horské vesnice prostřednictvím televizní obrazovky, krátkých návštěv městečka Mae Chan v nížině a zejména prostřednictvím svých představ,

předávali své dceři znalosti a schopnosti, které ji učily přežít v drsném prostředí hor. Okely (1983) rozlišuje mezi *schooling* a *education*, kdy *schooling* představuje formální školní vzdělávání v rámci státem zřizovaných institucí a *education* vzdělání, které děti získávají v prostředí rodiny či komunity. V akhaských vesnicích získávaly děti vzdělání primárně v rodině. Na rozdíl od státní školy, kde učitel pracuje s desítkami žáků ve třídě, v akhaských komunitách byly znalosti předávány v prostředí, kde se děti věnují zejména rodiče a prarodiče. Děti se učily také od sousedů a dalších dospělých v komunitě bezprostředními příklady a zvládnutím praktických dovedností. Vzdělávání probíhá v prostředí, kde děti budou žít i v dospělosti. Systém vzdělávání i pozdější ekonomické aktivity jsou součástí světa rodiny. Jak ukázu v následující kapitole, takto nabývaný *kulturní kapitál* má v thajské škole nevelkou hodnotu a významně se podílí na sociální marginalizaci akhaských školáků.

Školní dny

Jedno jarní odpoledne roku 2003, poté co se děti vrátily ze školy, jsme s Asóem a Amue seděli pod pergolou vedle hřiště, která nám doprávala pohodlí stínu. Ostatní děti hrály *takraw*, jakousi obdobu volejbalu hranou nohama s balónem spleteným z bambusu. Jiné zůstaly ve svých pokojích nebo byly po skupinkách roztroušeny kdesi opo-

dál. Chovanec křesťanského dětského domova, Asó, se mi tehdy svěřil s problémy, které, jak jsem měl později zjistit, provázejí zkušenost horských dětí v thajských školách. Amue to možná nepovažovala za významné, možná se mi podobné vzpomínky styděla svěřit, nicméně to bylo toho dne poprvé, kdy jsem ji o zesměšňování a urážkách horských dětí ze strany jejich thajských spolužáků slyšel vyprávět. Jak jsem poslouchal tato vyprávění, viděl jsem na tvářích svých akhaských informátorů břímě, které s sebou horalé vláčejí jako vězeň kouli na noze a které jim v prostředí dominantní thajské společnosti opakovaně připomíná jejich méněcennost. Tímto břemenem byla příslušnost k minoritní etnické skupině Akha a k náboženskému vyznání, které bylo v thajské společnosti také okrajové. Stejně tak jako kdysi Amue, bylo ve škole i Asóovi opakovaně připomínáno, kým je a kam patří, kde je jeho místo v thajské společnosti. Byli *chao khao*. Navíc z prostředí, jehož diskurs byl formován minoritním náboženstvím z dětského domova New Life.

Asó: Dnes jsme ve škole hráli fotbal a učitel mě ani jednou neposlal na hřiště. Víš, jak mám rád fotbal. Jsem dobrý hráč. Musel jsem tam celou dobu sedět a jen jsem se směl dívat. To přece není spravedlivé.

Tomáš: Neprovedl jsi něco špatného? Nechtěl tě učitel potrestat?

Asó: [podrážděně] Dělají nám to často. Zeptej se někoho jiného. Jsme *chao*

khao, spolužáci se nám posmívají, že žijeme jako zvířata.

Tomáš: Tobě se také spolužáci posmívají?

Amue: [dlouho mlčí] Děti se mi často posmívaly. Volali na mě třeba Iko.¹⁴

Asó: Nebo se posmívají kvůli křesťanství.

Amue: Jo, říkali třeba, že Ježíš jedl rybí hlavu.

Asó: To říkají nám všem nebo se nám taky smějí, že Ježíš neměl otce a že se Buddha narodil bohatý, ale Ježíš ve stáji a chudý.

Tomáš: Co děláš, když se ti spolužáci posmívají?

Asó: Posmívají se nám i učitelé.

Tomáš: A co teda děláš?

Asó: Dřív jsem se pral, teď už nic. Zvykl jsem si.

Amue: Co můžeš dělat? Musíš si zvyknout, nic jiného ti nezbývá.

Tehdy jsem začal pomalu skládat mozaiku složitých vztahů mezi rodinou, křesťanským domovem a školou, které byly klíčovými ke konstrukci a prosazování sociální marginalizace mladé generace Akhaů v rámci thajské společnosti. Postupně jsem sbíral vzpomínky nejbližších členů své sociální sítě, jako i dalších dětí z New Life a jiných domovů, ve snaze pochopit jejich vztahy s většinovou společností. Jednu z hlavních rolí v této mozaice sehrává prostředí instituce, která zajišťuje ranou socializaci mladých Akhaů se členy thajské většinové společnosti – státní škola.

¹³ Berberský národ žijící v horských oblastech severovýchodního Alžírska.

¹⁴ Iko, podobně jako Ikor, je urážlivé, pejorativní označení členů minoritního etnika Akha, používané Thajci.

Exkluzivní moc kulturního kapitálu je zřejmá téměř při každém kontaktu horalů se členy nížinné většinové společnosti, nicméně právě škola definovaná thajskou střední třídou, respektive příslušným kulturním kapitálem, dávala Amue jasné najevo, kým je a kam patří. Škola, která určuje „správný kulturní kapitál“, šlapala po Amue podobně jako dnes po ostatních dětech horských rolníků.

Od raných okamžiků života školáka tak začíná na akhaské děti doléhat problematičnost etnicity a „třídy“ vlastních rodičů. Je to chvíle, kdy musí začít jednat s lidmi, kteří budou v nadcházejících letech jejich autoritami. Zatímco chovají ke svým rodičům hlubokou úctu, potřebují se také identifikovat s dominantní kulturou nížinné populace, v rámci jejíž pravidel institucionalizované vzdělání funguje.

Amue: Když jsem přišla do domova, nemluvila jsem thajsky a nikomu jsem nerozuměla. Učitel ve škole byl Thajec. Pořád jsem měla strach, že se mě na něco zeptá, že na mě promluví. Koukala jsem se do země, aby si mě nevšiml. Když se mě na něco ptal, vůbec jsem se na něho nedívala. Strašně jsem se bála a neřekla ani slovo.

Neznalost jazyka většinové populace, ve kterém výuka probíhá, je pro akhaské dítě prvním signálem, že je jiné. Hymesův (1974) model kultury jako „speech community“ považoval jazyk za kulturní odlišnost, která vytváří rozdíly. Neznalost jazyka a vhodných forem kulturního vyjadřování, základu symbolického kapitálu strukturujícího

moc, vytváří v horských studentech při kontaktu s veřejným vzdělávacím systémem hluboké trauma již při prvním kontaktu se školní institucí. Co si mohl myslet thajský učitel o žákyni, která se před ním schovávala a nereagovala na jeho dotazy? Bourne zjistil, že třídění žáků učiteli utváří řady binárních adjektivních dvojic, které zahrnují a vylučují určité žáky na základě snahy, pozornosti, inteligence, způsobu chování atd. Na těchto základech si učitel konstruuje „ideální pedagogický předmět“, podle kterého děti posuzuje a hodnotí, a přeje si, aby se těmto požadavkům žáci podřídili (Bourne, 1992 in Grenfell a James, 1998, s. 79). Aniž by měli horalé příležitost situaci ovlivnit, zapadají automaticky do škatulky „problémoví studenti“. Bourgeois na základě svého výzkumu mladých „gangsterů“ v newyorském El Bario, v souvislosti s jejich zkušenostmi ze školy, píše: „Většina učitelů věří, že až ke druhému stupni si žáci nesmírně přejí zalíbit se svému učiteli...“ (2002, s. 175). Amue byla až příliš vzdálena „ideálnímu pedagogickému předmětu“ a nebylo v jejích silách se mu ani přiblížit. Přes upřímnou snahu potěšit svého učitele se zařadila mezi „problémové studenty“. Způsob Amueina jednání ve školní třídě inspiroval symbolický úsudek učitele, který v celospolečenském měřítku stmeluje třídní a ekonomickou nerovnost.

Státní škola je místem, kde jsou nejen jazykové a fonetické rozdíly v řeči opětovně potvrzovány, vhodné způsoby ceněny a odchylky či abnormality potlačovány. Symbolické násilí, kterému jsou

děti ve škole vystaveny, je vede k přijetí sociálního uspořádání. Bourdieu (1992) věřil, že „vtělení“ nevědomých struktur vede k zachování struktur jednání dominujících. Dominování potom přijímají vlastní pozici jako tu „správnou“.

Amue: Vždycky, když učitel četl jména dětí ve třídě, u toho mého se zastavil. Četl je stále znovu a znovu a přitom je různě komolil. Všechny děti ve třídě se smály. Brzy mi dal nové, thajské jméno. Od té doby jsem Amue.

Praxe, kdy učitelé či vládní úředníci mění jména Akhaů na thajská, je zcela všední jev. Když jsem na toto téma hovořil s Amueinou matkou a dalšími rodiči svých informátorů, překvapila mě samozřejmost, s jakou tuto skutečnost přijímali.

Tomáš: Jaký je to pocit pro matku, když dostanou její děti nová jména od učitele?

Matka: Žádný.

Tomáš: Žádný? To není pro Akha důležité, jaké mají jejich děti jména?

Matka: Je to pro nás důležité. Dokonce máme obřad, kdy dostane dítě vejce.

Tomáš: To vám nevadilo, že vaše dítě přejmenoval cizí člověk?

Matka: Nevadilo. Dnes mají všichni mladí thajská jména.

Tomáš: [na Amue] A tobě nevadilo, že ti nějaký cizí chlápek změnil jméno?

Amue: Nevadilo, je to normální.

Tomáš: Vážně?

Amue: Jak to můžu vědět? Byla jsem malá, nepamatuji si to.

Podobným způsobem odpovídaly na můj dotaz i další děti: „Všem z nás mění jména. Je to normální.“

Bourdieu věřil, že symbolický kapitál je každý druh kapitálu vnímaný prostřednictvím sociálně vštípených klasifikačních schémat. Pokud se držitel symbolického kapitálu s větší delegovanou mocí pokusí měnit jednání toho, kdo ji drží, méně potom uplatňuje symbolické násilí (Bourdieu, 1992, s. 119). Příklad symbolického násilí vůči akhaským dětem v souvislosti se jmény jde ruku v ruce s Bourdieuho myšlenkou, že „specifická symbolického násilí tkví právě ve faktu, že vyžaduje po osobě, která je mu podrobena, postoj, jenž se vzpírá běžné volbě mezi svobodou a omezením“ (ibid., s. 168). Symbolické násilí, kterému byla Amue vystavena, se pomalu, zato nezvratitelně zapisovalo do pomyslné řady prožitků konstruujících habitus. Podobně jako na akhaské děti dříve pedagogicky působili jejich rodiče a komunita horské vesnice, nyní tuto roli převzala městská škola. Prostředí, kde jsou akhaští studenti terčem symbolického násilí ze strany učitelů a spolužáků. Školní vzdělání přináší své ovoce. Mladí horalé se začínají učit, kde je jejich místo v thajské společnosti. Učí se být *chao khao*.

V prvních ročnících thajské školy jsou žákům vysvětlovány základní předpoklady společenského života. Mezi ně patří černo-bílý pohled na jednání „dobrých občanů“ a fungování „dobrých rodin“ v kontrastu k těm „špatným“. Povídky v učebnicích pro základní školy studentům jasně ilustrují, že rodinné štěstí pramení z morálního jednání. Ihned poté, co jsou špatné rodičovské zvyky, jako např. hazard, alkohol či jiné drogy, překonány,

chudoba se promění v relativní blahobyť, uspořádanost a štěstí (Mulder, 1998). „Jinými slovy,“ interpretuje Mulder obsah thajských učebnic pro základní školy, „za chudobu si mohou sami chudáci: nepracují, nejsou příčinliví a vytrvalí a mají špatné zvyky“ (ibid, s. 33).

Amue: Čím více jsem rozuměla thajštině, tím více jsem věděla, že my, Akhaové, nejsme dobří. Učitel si dělal z lidí z hor legraci. Říkal žákům, že žijeme jako zvěř. Říkal, že jsme špinaví. Říkal, že chao khao jsou chudí, protože užívají drogy a jsou líní pracovat. Vždycky mě strašně mrzelo, když náš učitel takto hovořil.

Horským dětem je vštěpována představa: pokud se budete snažit, uspějete. Úspěch a bohatství je otázkou morálky a disciplíny. Neúspěch naopak znamená nízkou morální kvalitu a absenci snahy. Ve škole jsou společensky i ekonomicky neúspěšné horské děti, respektive prostředí, z něhož pocházejí, považovány za morálně nízké. Jinými slovy, *chao khao* představují příklad oněch „špatných občanů“ a „špatných rodin“. Škola se tak stává prostředím, které v horalech rozvíjí vědomí o jejich pozici v rámci thajské společnosti a utvrzuje stereotypy thajských spolužáků o „dobrých a nedobrych občanech“. Vymáhání symbolických parametrů sociální moci je pro všechny zúčastněné nevědomý proces. Pravidla sociálního života akhaským studentům neumožnila vidět souvislost mezi postupně se měnící vlastní identitou a mocí školy. Amue se učila, že Akha znamená být chudý, neschopný, hloupý,

špatný. Trávila dny v prostředí, ve kterém se nejdůležitější lidé jejího dosavadního života, táta a máma, stávali terčem posměchu a hany. Pro horské děti se jejich nejbližší stávají předlohou k obrazům špatných občanů a hrozbou zdravé společnosti.

Symbolické násilí, kterému jsou akhaští studenti ve škole vystaveni, v nich nesmazatelně vytváří a prohlubuje souhlas a přijetí vlastní sociální pozice na okraji thajské společnosti. V prostředí negramotných, bezcenných hlupáků, narkomanů, dealerů drog, kriminálních odpovědných za deforestaci lesů, narušování bezpečnosti státu, ale hlavně lidí zodpovědných za svoji vlastní chudobu a postavení v thajské společnosti. Představy o vysněných světech naplněných podobně jako v televizních reklamách úspěchem, štěstím, spotřebními produkty a moderním životním stylem, byly v nedohlednu. Tehdy se začala v akhaských školách rodit potřeba obrátit se vůči světu vlastních rodičů zády a přijmout ten definovaný urbánní elitou a thajskou střední třídou. Zbavit se nálepky „ničemný“ a pokusit se vydobýt si lepší místo ve společnosti, které se odchodem z horské vesnice stali součástí. Do cesty se jim však postavila pravidla křesťanského domova, ve kterém žili.

Útulek

Svět křesťanského dětského domova, kam odešla z prostředí rodiny a horské komunity, aby mohla studovat v městské škole, nabídl Amue, podobně jako ostat-

ním horským dětem, prostředí, které ji chránilo vůči ponižování, urážkám a nerovnému přístupu ze strany dominantní společnosti, reprezentované školou.

Amue: V domově jsem se brzy cítila jako doma. Všichni ke mně byli tak hodní a podporovali mě. Bavily mě všechny křesťanské aktivity, které jsme dělali. Nejvíce ze všeho mě bavilo hrát na kytaru a zpívat. Naučil mě to jeden ze zaměstnanců. ... Stala jsem se členkou hudební skupiny domova. Každou neděli jsme hráli křesťanské písničky. Byla to krásná doba. Mohla jsem cítit Boha ve svém srdci. Viš, připadala jsem si tehdy důležitá. [Stydlivě se směje.] Byly to chvíle, kdy jsem zapomněla na svět okolo, na školu. Víš, že to zní hloupě.

Tomáš: Ne. Nezní to hloupě. Pokračuj.

Amue: Viš, hráli jsme na naše nástroje a zpívali křesťanské písničky. [Vypadá šťastně.] Všechny ostatní děti, zaměstnanci, misionáři a všichni, kdo byli zrovna v domově na návštěvě, všichni zpívali s námi. Lidé tančili. Všichni se bavili. Cítila jsem se tam doma. Od té doby jsem věděla, že jsem součástí křesťanské komunity. Přijali mě takovou, jaká jsem byla. Křesťanská komunita se stala mojí rodinou.

Za zdmi dětského domova, v prostředí dominovaném diskursem fundamentálního křesťanství, našla Amue obranu vůči nepřátelskému světu majoritní thajské společnosti, který na ni uvrhla školní instituce. Snahu aktivně

participovat na křesťanských aktivitách svého domova podporovalo ponižování, kterému byli horalé vystaveni ze strany thajských učitelů a spolužáků. Když nemohla Amue dosáhnout uznání a respektu ze strany svých učitelů, hledala je u pracovníků domova a dalších misionářů. Cestou k žádanému uznání bylo studium Bible společně s křesťanskými aktivitami, kterých se s nadšením účastnila. Uznání od misionářů vytvářelo v Amue pevný vztah k prostředí křesťanské komunity v Chiang Rai.

Dětský domov představuje alternativní prostor vůči zesměšňování, ideologickým útokům a hierarchii, kterými většinová společnost marginalizuje minority. Ve stejné chvíli, kdy prostředí dětského domova umožňuje akhaským dětem opětovně nabytí důstojnosti a představuje „kreativní“ odpověď na společenské vyloučení, kterému jsou vystaveny ve školních třídách, podílí se také, jak budu na dalších stranách argumentovat, na jejich hlubší marginalizaci z thajské většinově buddhistické společnosti¹⁵ požadavkem na aktivní přijetí Ježíše Krista jako Pána a Spasitele, aktivní studium Bible a účastí na křesťanských aktivitách.

Nedlouho po Asóově odchodu z New Life jsem jel s ředitelem domova do Chiang Rai. Po cestě jsem měl příležitost vyslechnout jeho pohled na rozsáhlou strukturu kontroly času, myšlení, pohybu a sociálních vztahů dětí, které pravidla dětského domova New Life konstruovala:

¹⁵ Buddhisté 94,6 %, Muslimové 4,6 %, Křesťané 0,7 %, další 0,1 % (sčítání lidu, 2000; <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/th.html#>, 2. 8. 2010).

Ředitel: Snažíme se dětem vštípit sebedisciplínu, která je pevně zakořeněna v Písmu, aby láska k Ježíši řídila jejich chování. Všichni jsme se narodili s hříchem do světa plného pokušení. Děti, o které se staráme, se s Kristem teprve seznamují, potřebují pravidla, aby neuklouzly. Každý je v pokušení, já i ty. Děti si musí zažít správné chování, správný způsob myšlení. My stanovujeme pravidla a děti se musí podříditi. Nezáleží na tom, jestli s pravidly souhlasí nebo jim rozumí. Pokud chtějí Boží požehnání, musí se podříditi. Kritika nebo vzdor značí pohanství. Pokud chtějí žít jako pohané, nepatří sem. Potom ale nemůžou očekávat, že Pán bude na jejich straně.¹⁶ ... Někdo by si mohl myslet, že jsou pravidla příliš přísná, ale věř mi, že ten, kdo je kritizuje, ani netuší, že je sám ovládan mnoha pravidly. Podívej se, jaký vliv mají na lidi televizní reklamy. Ti stejní lidé, kteří nás kritizují, mají doma televizi, která manipuluje jejich myšlení. A myšlení jejich dětí. Myslím, že my jsme pouze upřímní. Všechno, o co se snažíme, je, aby děti jednaly podle Božích přání.

Podřízenost a jednání „dle Božích přání“ je hlavní podstatou křesťana. V očích ředitele bylo založení domova, výběr pracovníků, přijetí dětí a struktura kontroly prostřednictvím pravidel Božím přáním. Stejně tak jako dům, v kterém bydlel, a auto, kterým mě právě vezl do města. Bylo zjevné, že Boží souhlas doprovází veškerá rozhodnutí dětského domova New Life.

¹⁶ Na nic než na vzpouru zlosyn nemyslí, bude však navštíven poslem ukrutným (Přísloví 17:11). Hříchem jak věštění je totiž vzpoura, zlá jak modlářství je svévole. Proto, že jsi odmítl slovo Hospodina, on tě odmítl za krále! (1. Samuel 15:23). Kdokoli se vzbouří proti tvým rozkazům a neposlechne tvá slova, ať mu přikážeš cokoli, zemře. (Jozue 1:18).

Vzpoura

Poznání světa středoškolských studentů dominují studie popisující vztah mezi školou jako hegemonní institucí na jedné straně a studenty jako vzdorujícími aktéry na straně druhé. Ve výzkumech příslušníků britské pracující třídy (např. Willis, 1977) nebo členů etnických minorit v USA (např. Ogbu, 1978; Schwartz, 1987; Bourgois, 2006) se setkáváme s portréty studentů, kteří si v ničem nezadají s filmovými postavami hollywoodských trháků typu Nebezpečné myšlenky (rež. Smith, 1995), jež popisují střední školu jako svět vzájemně nenávistných, proti škole zaměřených skupin vzpurných, arogantních a vulgárních žáků a povalečů. Svět státních škol v Chiang Rai připomínal spíše armádní dril, včetně uniforem, hromadných nástupů před budovou školy a zdvihání státního praporu. V předmluvě ke knize o sociální reprodukci ve francouzské společnosti, kultuře a vzdělávání z pera Bourdieu a Passerona jsou její autoři kritizováni Tomem Bottomorem za nedostatek úvahy o rezistenci: „Autoři zmiňují pedagogickou činnost ‚podřízených tříd‘, s kterou bychom mohli spojit pojem ‚opoziční kultury‘ pouze sporadicky a tento aspekt jejich subjektu bude nepochybně dále rozpracován společně s teoretickou diskusí třídních vztahů v budoucnu“ (Bourdieu a Passeron, 1990, s. VIII). „Otázka, kterou si možná Bottomore zapomněl položit, zní, zda

francouzský systém vytváří stejnou rezistenci, resp. ‚opoziční kulturu‘, jako ten britský,“ podotýká Kipnis (2001, s. 473). Kipnis (2001) v článku *Articulating School Countercultures* argumentuje proti obecně přijímanému faktu opoziční kultury. Schwartz (1987) ve své práci ukazuje, že i v případě středních škol v USA existuje významná diverzita v rozšíření a intenzitě studentských opozičních kultur, zatímco Burnett (2004) poukazuje na nesporné problémy, které použití západních teorií snažících se rozklíčovat rezistenci v rámci vzdělání přináší v prostředí Japonska. Upozorňuje, že příliš mnoho výzkumů na tomto poli bylo umístěno do rámců subkultur a tříd, jež neodpovídají japonskému kontextu. Ogbu (1978) přenesl koncept kast do prostředí USA, aby vysvětlil rozdílnou míru úspěšnosti studentů z různých etnických minorit. Na základě míry negativních zkušeností a oprese, které provázely asimilační zkušenost jednotlivých rasových či etnických skupin, vytvořil typologii, která rozlišovala mezi „dobrovolnými minoritami“ a „nedobrovolnými minoritami“. Nedobrovolné minority, mezi které Ogbu (1974, 1987) řadil africké Američany, mexické Američany nebo původní americké obyvatelé, si vytváří folk theory školního úspěchu, který na školu a následnou možnost uplatnit nabyté vzdělání na trhu práce, díky zkušenosti předchozích generací, nahlíží pesimisticky.

Jak ukazují životy mých informátorů, thajští Akhaové z křesťanských domovů v průběhu svého studia také nezřídka uplatňují rezistenci. Avšak,

na rozdíl od výše zmíněných studií, jejich vzdor není zaměřen proti škole. Přesto, že by Akhaové – podle Ogbuovy teorie – měli patřit mezi „nedobrovolné minority“, vůči vzdělání si prozatím opoziční kulturu nevytvořili. Vzdělání naopak vnímají jako příležitost dláždící cestu k sociální mobilitě. Tato cesta, lemovaná odmítnutím okrajové sociální pozice v thajské společnosti, vede ke vzdoru vůči vlastní etnické identitě a ke snaze stát se „dobrým občanem“. Předčasné odchody akhaských studentů nebyly projevem rezistence vůči škole. Byl to vzdor vůči pravidlům křesťanské výchovné instituce. Zatímco dětské domovy poskytují horským dětem možnost studia v městských školách, při snaze o šíření vlastní náboženské víry konstruují pravidla, která, jak popíšu na dalších stranách, stojí v opozici k jejich snaze o sociální růst. Křesťanské rozvojové organizace tak napomáhají vyloučení horských dětí z thajské společnosti a podílí se na reprodukci sociální nerovnosti.

Význam pravidel domova jsem si poprvé uvědomil, když jedna z dívek dostala od rodičů mobilní telefon, aby s ní mohli být více v kontaktu. Tento dárek tehdy vzbudil v New Life mnoho rozruchu a diskusí. Tak jako mnohé další byl v domově zakázán. Život dětí z domova byl svázán pravidly, která definovala škola, a těmi, která definoval domov New Life. Obě instituce vedly studenty k hluboké poslušnosti a podřízenosti, k nekritickému respektu k autoritám, ať již učitele, krále, pracovníka domova, pastora či Boha. Učebnice thajské základní

školy vysvětlují studentům potřebu podřízenosti a poslušnosti například takto: „Morální zvyky školy vedou ke kázni, jelikož místo, kde se mísí mnoho lidí, potřebuje pořádek, zásady, pravidla a vynutitelný řád. Pokud podle nich budou všichni jednat, škola bude klidná, tudíž příjemné místo, ne chaos, kde si každý prosazuje vlastní zájmy. Disciplinovaní lidé jsou morálně dobří; jsou považováni za lidi milované druhými, jsou žádanou společností, na rozdíl od vzpurných typů, kterým se ostatní vyhýbají. Proto by měli studenti respektovat pravidla, která vedou k dobrému pořádku a vytvářejí pocity zodpovědnosti a kázně“ (Mulder, 1998, s. 33-34). Vedení dětského domova pak nacházelo inspiraci v samotné Bibli: Děti, poslouchajte své rodiče v Pánu – tak je to správné (Efeským 6:1). Poslouchajte ty, kteří vás vedou, a buďte poddajní; bdiť totiž nad vašimi životy jako ti, kdo budou muset složit účty. Ať to mohou dělat s radostí, a ne s naříkáním – to by vám přece nebylo prospěšné (Židům 13:17).

Pravidla a jejich dodržování bylo to, co drželo školu a domov pohromadě. Přesto právě pravidla vedla mnoho chovanců New Life k předčasnému odchodu z domova a školy.¹⁷ Ve snaze o důkladné vedení dětí po cestě konzervativního křesťanství byli chovanci domova doslova izolováni nejen od okolního světa, ale zejména od světa vysněného. Všechny děti

se musely ihned po skončení školy vrátit do domova. Pracovníci New Life je postupně vyzvedávali. Někdo jel pro děti ze základní školy, jiné auto odváželo každodenně děti ze škol středních.

Pon (dívka, 17 let): Nemůžeme vůbec nic. Holky ze třídy mi někdy říkají, ať jdu po škole s nimi. Jdou společně třeba na oběd nebo jen tak, podívat se do města. Já s nimi nikdy nikam nesmím.

Čalí (dívka, 16 let): Kamarádi ve třídě se mi kvůli tomu často smějí.

Tomáš: Je možné mít ve škole kamarády, pokud s nimi nemůžeš být po vyučování?

Čalí: Je možné mít kamarády, ale ne blízké kamarády. Jsem vždycky stranou, protože neznám souvislosti. Oni spolu prožijí nějaké věci, řeknou si něco a já o tom nevím.

Tomáš: Takže si kvůli pravidlům New Life připadáš mezi thajskými spolužáky osamocená?

Čalí: Ano.

Pon: No jasně. Samozřejmě, že si připadám odtržovaná. Když s nimi nikam nemůžu, tak nevím, co se stalo, co dělali. A oni se se mnou potom nebaví, protože nemáme společné zážitky.

Podobně jako pravidlo návratu ze školy platí pro chovance domova další pravidla: zákaz účasti na oslavách thajských svátků, zákaz návštěvy Big C, kde můžou v prostředí obchodního cent-

ra vidět na vlastní oči zboží, které znají z reklam, nebo třeba zákaz partnerských vztahů. Aktivita populární mezi thajskými vrstevníky a hlavně aktivity, které se přímo pojí k identitě moderního života. „It's a Christian way!“, říkála vždycky, když jsem se ptal, Amue. Snaha vedení domova uchránit děti před vlivem „cizího“ náboženství, které definovalo řadu thajských svátků, či před vlivem konsumu, který definoval thajskou společnost, vedla k jejich hlubší marginalizaci. Každodenně jsem potkával skupiny thajských studentů v uniformách při společných obědech či večerech, návštěvách oblíbeného zmrzlinářského řetězce Swensen's či fast food restaurace KFC, v obchodech, na lavičkách u řeky, schovávajících zakázanou láhev alkoholu, nebo třeba při družných hovorech na novém mostě v Chiang Rai, odkud je neúnavně vyháňeli strážci pořádku. Ve stejnou chvíli musely být děti z New Life v domově. Izolovány od vysněného světa, vyloučeny z thajské společnosti.

Svět městského životního stylu je pro mladé horaly více než svůdný. Návštěvy nočních trhů či obchodního domu představují vysněný moderní život, který si konstruuji z obrazů, jež na ně dýchají z televizních obrazovek. Nicméně aspekty moderního života v thajské společnosti ostře kontrastují s hodnotami křesťanské komunity, na kterých jsou vystavena pravidla domova: cudná skromnost, panenská krása a hlavně poddajnost, poslušnost a pokora. Vysoce sexuální obrazy „cool“ lidí, známé horálům z televizních reklam a seriálů, jsou v prostředí města posilo-

vány nespočtem komerčních podniků – kadeřnických či masážních salónů, obchodů a obchodních domů, nočních klubů a diskoték nebo například moderních wellness. V očích vedení domova New Life se pojí s představou amorálnosti a nedostatečného vztahu s Pánem, svádí mladé lidi na cestu hříchu.

Byla to však právě snaha ochránit děti od negativních vlivů světa za zdmi křesťanského domova a z ní plynoucí prohloubení sociálního vyloučení, co vedlo mladé horaly k vybudování vlastní *counter-culture* (Willis, 1977). Svět, před kterým domov chránil své svěřence, byl právě tím, po kterém mladí Akhaové toužili. Škola, jež podporovala a byla podporována představami a touhou po moderním životě, pomohla horským dětem konstruovat jejich „dobrý vkus“ – přáli si žít jako Thajci. Přáli si být Thajci. „Vládní politika propojená s reklamní propagandou vyústila v reinkarnaci akhaské mládeže v šatech thajské modernity. Zřejmě si autority si nepřejí, aby Akha a další horale byli pouze Thajci, ale také Taici,“ píše Rigg o státním institucionalizovaném vzdělání a dodává: „Jinými slovy, nejen aby získali thajské občanství, ale také aby si osvojili taiství,“ (Rigg, 2003, s. 156), čímž měl na mysli životní styl vlastní dominantní populaci. Silná touha po *imagined worlds*, které obětovali odchodem z domovů své životy, vedla mladé Akhae ke snaze žít, mluvit, myslet, oblékat se nebo třeba jíst jako Thajci. Stát se součástí vysněného světa v moderní thajské společnosti. Trávit

¹⁷ Dalším důvodem pro opuštění domova a školy bylo studium na jedné z mnoha Bible Colleges v Chiang Rai. Domovy nevedly informace o profesním uplatnění bývalých svěřenců. Ředitelé domovů a misionáři vždy reagovali na můj dotaz o profesním uplatnění svých svěřenců podobně. S neskryvanou radostí uvedli přesná čísla dětí, které studují na biblických školách, a těch, které se jako absolventi vydaly na pastorační cestu; viz např. Akha Outreach Foundation (<http://networkedblogs.com/4JuQ6>, 15. 7. 2010).

čas s vrstevníky, vyjednávat si vlastní pozici, snažit se zapadnout však pravidla domova znemožňovala a tak marginální pozici dětí prohlubovala. Bránila horským dětem participovat na světě, který je škola a média naučila považovat za ten správný, hodný následování. Pokud chtěl být Asó „dobrým žákem a občanem“ a naplnit své představy o moderním životě, kterým se odchodem z hor do křesťanského domova a školy v Chiang Rai přiblížil na dosah, musel začít pravidla domova porušovat:

Asó: V domově byla příšerná nuda. Tak jsem třeba vzal televizi z jídelny a odnesl jsem si ji do pokoje. Když na to přišli, bylo kolem toho plno řečí. ... Později jsem začal odcházet.

Tomáš: Co to znamená, že jsi začal odcházet?

Asó: Prostě se s někým domluvíš, aby na tebe počkal kousek odsud. Až je tma a klid, utečeš a máš odvoz. Ví to jenom kluci z pokoje, ale ti utíkají taky.¹⁸

Tomáš: Co jste dělali?

Asó: Býval jsem s kamarády. Bavili jsme se. Třeba jsme šli na noční trh nebo do Big C.

Nemálo chovanců se uchýlilo k radikálnější formě rezistence – odchodu z domova a předčasněmu ukončení školy. Stejně jako Asó i Bele. Rozhodnutí k odchodu bylo strategickým rozhodnutím

k naplnění snahy dosáhnout vlastních cílů. Akhaští studenti nejsou v prostředí městské školy a křesťanského domova bezmocní. Moji informátoři nebyli pasivními, neambiciózními oběťmi rozvojové politiky New Life. Naopak, odchod ze školy a domova byl projevem rezistence vůči pravidlům, která stála horalům v cestě za jejich vysněným světem.¹⁹

Koncem roku 2006 se Asó dostal do dluhů pořízením motorky. Nízký výdělek a nedostatek práce ho postupně uvrhly do depresí, které tlumil užíváním nelegálních drog. V roce 2007 byl zatčen a odsouzen na 8 let vězení za loupežné přepadení. Na jaře roku 2010 byl předčasně propuštěn za dobré chování. Mezi historkami o vězeňských ganzích a tvrdých podmínkách v bangkokském mužském kriminále hovořil o svém přání odejít studovat na Bible College.

Závěr

Porozumění mozaice konstruující habitus akhaských studentů v křesťanských domovech odhalilo symbolické násilí, které označuje oběti za viníky a odkrylo mocenské vztahy organizující bezohledné cesty strukturálních sil, jež se podílejí na hlubší marginalizaci etnických minorit. Tyto neviditelné, leč nekompromisní strukturální síly ovliv-

ňují každodenní rozhodování horských dětí v křesťanských domovech. Výzkum křesťanských dětských domovů v severním Thajsku ukázal, že právě prvek náboženství v rozvojové snaze horských minorit může představovat překážku úspěšné aplikace vzdělávacího projektu. Pokud má být náboženská víra vhodnou součástí rozvojové spolupráce, je třeba, aby souzněla s prostředím, do kterého společně s projekty vstupuje. V opačném případě, jak jsem ukázal v tomto článku, se může podílet na hlubším znevýhodnění marginalizovaných skupin společnosti.

Projekt byl podpořen Grantovou agenturou UK pod číslem 251584.

LITERATURA

- APPADURAI, A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press, 1996.
- Bible: překlad 21. století. Biblion, 2009.
- BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications, 1990 [1997].
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press, 1992.
- BOURGOIS, P. *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge University Press, 2002.
- BOURGOIS, P. *Confronting anthropology, education, and inner-city apartheid*. *American Anthropologist*. 1996, vol. 98, no. 2, s. 294–258.

- BUERGIN, R. „Hill tribes“ and forests: Minority policies and resource conflicts in Thailand. *SEFUT Working Paper*. 2000, no. 7, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- CHAMOISEAU, P. *School Days*. University of Nebraska Press, 1997.
- CHUPINIT, K. Hill tribe relocation policy in Thailand. *Cultural Survival Quarterly*. 1988, vol. 12, s. 2–6.
- DELANG, C.O. *Living at the Edge of Thai Society: The Karen in the highlands of northern Thailand*. Routledge Curzon, 2003.
- FOLEY, D.E. Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. *Anthropology & Education Quarterly*. 1991, vol. 22, s. 60–86.
- GRENFELL, M., JAMES, D. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Routledge, 1998.
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press, 1974.
- KIPNIS, A. Articulating school countercultures. *Anthropology & Education Quarterly*. 2001, vol. 32, no. 4, s. 472–492.
- KUNSTADTER, P. (ed.). *Southeast Asian tribes, minorities and nations*. Princeton University Press, 1967, s. 553–582.
- MULDER, N. *Thai Images: The Culture of the Public World*. Silkwood Books, 1998.
- MULDER, N. *Inside Thai Society: Religion, Everyday Life, Change*. Silkwood Books, 2000.
- OGBU, I. *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic Press, 1974.
- OGBU, I. *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York: Academic Press, 1978.

¹⁸ Porušení pravidel je závažným prohřeškem, který může vyústit v nucený odchod dítěte z domova. Přesto, že útek patří k závažnějším přestupkům, pracovníci domova je udržují před ředitelem v tajnosti.

¹⁹ Jisté existují i jiné důvody, mezi které patří nezvládnutí učiva ať již kvůli nedostatečné snaze, nebo inteligenci, nebo kvůli finanční či jiné potřebě rodiny. Role mnoha rodičů byla mnohdy ambivalentní. Přesto, že usilovali o to, aby jejich dítě dosáhlo vzdělání ve městě, opakovaně jsem pozoroval rodiče, kteří přijeli pro dítě, protože měli pocit, že již musí být vzděláno a je již dost staré, aby se podílelo na chodu domácnosti. Co nemohli vědět, když o vzdělání svého dítěte usilovali, byla skutečnost, že jejich dítě už v jejich domácnosti žít nebude.

PEDAGOGICKÉ SNAHY VOJTY NÁPRSTKA

Milena Secká

Anotace: Vojta Náprstek (1826–1894) byl mužem mnoha zájmů a aktivit, které vždy směřovaly k jednomu cíli: pozvednout úroveň českého národa. Prostředkem mu byla osvěta a vzdělávání, které šířil od dob svých studií, přes americkou emigraci a naplno je rozvinul po návratu do vlasti v roce 1858. V domě U Halánků na Betlémském náměstí v Praze vytvořil společensko-politický salon, kde se diskutovalo o politice, kultuře i nových objevech ve vědě a technice a také se připravovaly důležité akce (založení Národních listů, příprava na Zemskou jubilejní výstavu apod.). V roce 1865 podpořil vznik prvního ženského spolku v českých zemích, který byl orientovaný na vzdělávání – Amerického klubu dam. Ten se pod jeho patronací věnoval i charitativní činnosti, do které byli zahrnuti nemocní, postižení, osiřelí i zdravé školní děti. Velké pole pro své působení našel Náprstek také z pozice pražského radního, kdy mnohokrát zasahoval do sféry školství a osvěty.

Klíčová slova: ženské vzdělávání, školní výlety, sociální ústavy, péče o postižené, modernizace výuky, celoživotní vzdělávání.

Vojta Náprstek (*17. 4. 1826) byl vychováván od svých sedmi let přísnou, zbožnou a podruhé ovdovělou matkou, která i když sama neměla vzdělání, uvědomovala si jeho sílu a snažila se je svým dětem umožnit. Měl v ní vzor ženy silného charakteru, přísných zásad a neobyčejné pracovitosti, která jí přinášela velké zisky. V domě U Halánků na Betlémském plácku vařila pivo, vyráběla alkoholické nápoje a vedla „pivárnu“ a hostinec. Vojta, vlastním jménem Fingerhut, si začal od svých gymnazijních

studií uvědomovat postavení českého národa v rámci rakouské monarchie, stal se zapáleným vlastencem, přeložil si své jméno do češtiny, se spolužáky četl české knihy, pořádal pro ně vycházky s deklamacemi českých básní a o prázdninách cestoval po českém a moravském venkově.¹ Navštěvoval české vlastence, učitele, lékaře, kněze a utužoval s nimi národní povědomí. Brzy si uvědomoval se svými přáteli, že pro myšlenku národního obrození je třeba získat širší vrstvy a na prvním místě ženy. Pro vlastenecké cíle je

¹ Josef Václav Frič: Paměti. Praha, 1886, díl 1, s. 160.

OGBU, I. Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*. 1987, vol. 18, no. 4, s. 312–334.

OKELY, J. *The Traveller-Gypsies*. Cambridge University Press, 1983.

PASUK, P., BAKER, C. *Thailand. Economy and Politics*. Oxford University Press, 1997.

PLOWDEN, B. *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland, 1967.

RIGG, J. *Southeast Asia: The Human Landscape of Modernization and Development*. Routledge, 2003 [1997].

SANITSUDA, E. *Behind the Smile: Voices of Thailand*. Bangkok: Post Publishing, 1990.

SCHWARTZ, G. *Beyond Conformity or Rebellion: Youth and Authority in America*. University of Chicago Press, 1987.

STURGEON, J. State policies, ethnic identity, and forests in China and Thailand. *Water-shed*. 1999, vol. 5, no. 1, s. 53–55.

WILLIS, P. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press, 1981 [1997].



I před tabulí může být veselo. Romská žákyně ve Speciální základní škole v Šluknově. (Autor fotografie J. Balvín)