

Západo česká univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Kulturní interpretace dyslexie: rodičovské
interpretace dyslexie u svých dětí**

Linda Slavíková

Plzeň 2015

Západo česká univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

**Kulturní interpretace dyslexie: rodičovské
interpretace dyslexie u svých dětí**

Linda Slavíková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hirt Ph.D.

Katedra antropologie

Fakulta filozofická Západo české univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených datových zdrojů a literatury.

Plzeň, duben 2015

.....

Pod kování

Děkuji Mgr. Tomáši Hirtovi Ph.D. za odborné vedení práce a jeho cenné rady a připomínky, kterými mi pomohl při vypracování diplomové práce.

Obsah

1 ÚVOD	1
2 TEORETICKÉ POZADÍ PRÁCE	3
2.1 Úvod	3
2.1.1 Výzkumný cíl práce	5
2.1.2 Obecná výzkumná otázka	5
2.1.2.1 Specifické výzkumné otázky	6
2.1.3 Základní teoretické předpoklady práce.....	7
2.2 Závěr	8
2.3 Diskurz a paradigmatické perspektivy práce	8
2.3.1 Diskurz.....	9
2.3.2 Kritická perspektiva.....	12
2.3.3 Kulturní a sociálně konstruktivistická perspektiva.....	13
2.4 Konceptuální rámec práce	14
2.4.1 Disability	14
2.4.1.1 Disability jako forma strukturního znevýhodnění: sociální model disability	17
2.4.1.2 Disability jako nezpůsobilost, nekompetence.....	21
2.4.1.3 Intelektuální disabilita.....	22
2.4.2 Koncept (ne)kompetence i (ne)způsobilosti.....	25
2.4.2.1 Západní kulturní představa lidství	28
2.4.3 Koncept normality	31
2.4.4 „Anthropology of impairment-disability“	37
3 METODOLOGICKÉ POZADÍ PRÁCE	39
3.1 Sebereflexe	39
3.2 Výběr a charakteristika informátor	42

3.3	Tvorba kulturních dat	43
3.3.1	Metoda narativních rozhovorů z teoretického hlediska.....	44
3.3.2	Průběh narativních rozhovorů	45
3.4	Analýza dat	48
4	VÝZKUMNÁ ZPRÁVA.....	50
4.1	Kategorie IQ.....	50
4.2	Dyslexie jako součást každodennosti rodiče.....	53
4.3	Rodičovské interpretace dyslexie skrze odbornou definici dyslexie	54
4.4	Rodičovské porozumění dítěti a preference individuálního postupu	55
4.5	Aktivní a pasivní aktérství v rámci každodenní praxe a gender.....	60
4.5.1	Osobní zodpovědnost matky	62
4.6	Klíčoví aktéři.....	63
4.7	Kritika formálního vzdělávání	64
4.8	Sociální okolí rodiče	70
4.9	Představa normality.....	70
5	ZÁVĚRY	71
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
6.1	Elektronické zdroje	77
7	RESUMÉ	79

1 ÚVOD

Prvním základním teoretickým předpokladem předkládané diplomové práce je, že současná odborná definice dyslexie je chápána jako kulturní sociální konstrukt. Předpokladem práce je tedy představa, že odborná kategorie dyslexie představuje jakési formální porozumění tomu, co znamená být v rámci prostředí formálního vzdělávání v určitých ohledech (dovednostech i schopnostech) intelektuálně kompetentní a nekompetentní i intelektuálně způsobilý nebo nezpůsobilý. Jedná se tedy o převládající porozumění, které bylo generováno na základě řádu hegemonního diskurzu, v tomto případě na základě řádu pedagogicko-psychologického diskurzu.

Druhým základním teoretickým předpokladem předkládané diplomové práce je představa, že rodičovské interpretace dyslexie jsou spoluprodukovány, vyjednávány spolu s odbornou interpretací dyslexie a rovněž se odvíjí od individuálních zkušeností a představ rodičů. Jinými slovy se v práci předpokládá, že rodič dítěte s dyslexií vytváří svou specifickou interpretaci jednak na základě odborné informace o tom, co dyslexie znamená a zároveň na základě svých každodenních, osobních i životních zkušeností.

Proto cílem předkládané diplomové práce je antropologická interpretace kulturních, respektive rodičovských interpretací dyslexie. Tedy jinými slovy cílem této práce je snaha porozumět kulturním interpretacím dyslexie z mikro perspektivy rodičů dětí, kterým byla formální odbornou institucí (pedagogicko-psychologickou poradnou) stanovena tato forma intelektuální disability (dyslexie). Proto základem předkládané diplomové práce je kvalitativní výzkum, přičemž jako konkrétní výzkumný postup k vytváření kulturních dat byla zvolena výzkumná metoda narativních rozhovorů. K analýze získaných primárních kulturních dat zaznamenaných v podobě textu byla využita tematická obsahová analýza.

Téma předkládané diplomové práce, Kulturní interpretace dyslexie: rodiovská interpretace dyslexie u svých dětí, je pojednáno z kritických, kulturně sociálně konstruktivistických a interpretativních antropologických pozic. V této souvislosti je dyslexie definována jako forma intelektuální disability, která je v rámci sociální praxe rozpoznávána jako intelektuální odlišnost, jinakost. O dyslexii je možné uvažovat tedy jako o, v rámci sociální praxe rozpoznávané, intelektuální odlišnosti, jinakosti. Jedním z klíčových konceptů této práce je tak pojem disability, který kritickým způsobem reflektuje specifickou historickou, kulturně sociální a mocenskou kontextuální ukotvenost formálních klinických kategorií, respektive pedagogicko-psychologických kategorií, kterou je například odborná kategorie dyslexie. Téma předkládané diplomové práce se tak obecně vztahuje k výzkumné problematice disability, přesněji k výzkumné problematice intelektuální disability, kterou se zabývá antropologický směr „anthropology of impairment-disability“ i v zahraničí etablovaný interdisciplinární, multiparadigmatický obor disability studies.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na teoretickou část, metodologickou část a praktickou část. V teoretické části práce jsou podrobněji představena teoretická východiska práce a základní koncepty práce, jako je „disability“, „impairment“, intelektuální disability, (ne)kompetence a normalita. V návaznosti na tyto základní koncepty práce se badatel snaží především o zamyšlení se nad zvoleným výzkumným tématem práce v souvislosti se strukturálními společenskými procesy. Dalším cílem teoretické části práce je také snaha o představení výzkumné problematiky disability v rámci antropologie. Praktická část práce je představena výzkumnou zprávou, ve které badatel prezentuje a interpretuje výsledky analyzovaných kvalitativních dat s ohledem na ta, která teoretická východiska práce.

2 TEORETICKÉ POZADÍ PRÁCE

2.1 Úvod

„Stejn jako každý, i já mám své limity a nabídnout pohled a zamyšlení k tématu knihy mohu práv a jen z toho asoprostoru, v n mž se se svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi práv nacházím“ [Krhutová 2013: 16; zvýrazn ní autorky].

Jedním ze základních koncept sociální a kulturní antropologie je koncept alterity [Rapport, Overing 2000]. Tento koncept prošel výraznou kritikou související s (postmoderním) paradigmatickým obratem v antropologickém způsobu uvažování v období mezi 70 až 80. lety 20. století, jehož klíovou charakteristikou byla kritická sebereflexe antropologie jako v dního oboru, respektive kritika tvorby antropologického v d ní [více k tomu Asad 1973; Hymes 1974; Marcus, Cushman 1982; Fabian 1983]. Dnes jsou již vytvá eny antropologické práce s v domím, že produkce (nejen antropologického) v d ní je historicky, kulturní, sociální, politicky, ekonomicky a hlavně mocensky situována [více k tomu Foucault (1961) 2002] a má konstruovanou povahu [více k tomu Berger, Luckmann 1966; Jakoubek 2012]. Antropolog si je dnes v dom toho, že jeho vlastní práce je pohán na historickými, kulturními, společenskými, ekonomickými, a politickými motivy, stejně jako jiná vdecká nebo nevdecká práce [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 15]. Předkládaná diplomová práce bude teoreticky vycházet z tohoto intelektuálního kontextu.

V souvislosti se zmíněným paradigmatickým obratem, antropologie přichází také o svůj dlouhodobý „předmět“ výzkumného zájmu, o mimozápadní „jiné“ [Stocking 1983: 4]. Antropologie se tak vrací „dom“, respektive obrací svou pozornost na západní společnost. Není divu, že antropologie fascinována jinakostí, posilněna sebereflexivní kritickou perspektivou, nachází jiné i v západní společnosti. Tito jiní, v odborné

společenských dní literatury nazývaní jako „disabled“, jsou ale nyní docela jiní, protože jsou tentokrát úplně jinak pojímáni.

Pojmy jako „disability“, „learning disabilities“, „learning difficulties“, „intellectual disability“, (zdravotní) postižení a antropologické směry jako „anthropology of impairment-disability“, „anthropology of senses“ a v zahraničí etablovaný interdisciplinární a multiparadigmatický obor „disability studies“, odkazují k výzkumné problematice, týkající se tělesné, kognitivní, respektive intelektuální, psychické, i smyslové odlišnosti, jinakosti, ve které se zdá být aplikace antropologické perspektivy výrazně přínosná [Reid-Cunningham 2009].

Předkládaná diplomová práce vychází z předpokladu, že disability je kulturní a sociálně konstruovaná kategorie, která je v rámci sociální praxe, každodenního života rozpoznávána jako tělesná, kognitivní i intelektuální, psychická nebo smyslová odlišnost, jinakost [Kasnitz, Shuttleworth 2001:1-2]. O disability je tedy možné uvažovat jako o formu tělesné, intelektuální, psychické i smyslové odlišnosti, jinakosti ukotvené ve specifickém historickém, sociálně-kulturním, politicko-ekonomickém a především mocenském kontextu [Ginsburg, Rapp 2013:4.3].

Předkládaná diplomová práce se soustředí konkrétně na výzkumnou problematiku, která se nazývá „learning disabilities“, „learning difficulties“ i „intellectual disability“. V zásadě se jedná o synonymní výrazy. Tato práce se tedy soustředí na výzkumnou problematiku intelektuální disability [Jenkins 1998: 3]. V této souvislosti je dyslexie definována jako forma intelektuální disability, která je v rámci sociální praxe rozpoznávána jako intelektuální odlišnost, jinakost. O dyslexii je možné uvažovat tedy jako o, v rámci sociální praxe rozpoznávané, intelektuální odlišnosti, jinakosti.

Akteři, kteří byli formálně klasifikováni, kategorizováni (diagnostikováni) jako dyslektici, lze na analytické úrovni definovat jako heterogenní skupinu jednotlivců, kteří byli shledáni z pedagogicko-psychologického hlediska jako, určitým způsobem a do určité míry, nezpůsobilí i

nekompetentní užit se specifickým akademickým dovednostem. A to bez ohledu na to, zda je jejich inteligence považována za podprůměrnou, průměrnou nebo nadprůměrnou [Stage, Milne 1996: 426].

Téma předkládané diplomové práce, Kulturní interpretace dyslexie: rodičovské interpretace dyslexie u svých dětí, je pojednáno z kritických, kulturních a sociálně konstruktivistických a interpretativních antropologických pozic.

2.1.1 Výzkumný cíl práce

Sociálně kulturní antropologie je v současnosti mimořádně interpretativní [více k tomu Geertz (1973) 2000], proto cílem této práce bude antropologická interpretace kulturních, respektive rodičovských interpretací dyslexie. Výzkumným cílem předkládané diplomové práce je tedy snaha postihnout kulturní interpretace dyslexie z mikro perspektivy rodičů dětí, kterým byla formální odbornou institucí (pedagogickou- psychologickou poradnou) stanovena tato forma intelektuální disability (dyslexie). Práce se bude tak snažit přiblížit mikro-rovinu porozumění rodičů této odborné kategorii a alespoň zhruba nahlédnout každodenní zkušenost rodičů se svými dětmi na základě narativních rozhovorů. Jinými slovy se tato práce bude zabývat tím, co pro rodiče znamená mít dítě s touto formou intelektuální disability (dyslexií) a s jakými představujícími kulturními i aktéřskými představami je dyslexie spojována.

2.1.2 Obecná výzkumná otázka

Obecná výzkumná otázka diplomové práce tak zní: Jakým způsobem si rodiče a děti s dyslexií interpretují význam dyslexie jako formální kategorie, která byla jejich dítěti udělena na základě určitého formálního procesu klasifikace. Jinými slovy, co pro rodiče dyslexie znamená, představuje, jak této kategorii rozumí. Předkládaná diplomová práce by měla být odpovědí na tuto výzkumnou otázku.

2.1.2.1 Specifické výzkumné otázky

1. Jakým způsobem uplatní rodiče svá porozumění kategorii dyslexie v nahlížení na své dítě ?
2. Co znamená pro rodiče dítě s dyslexií mít normální nebo nenormální dítě ? Co pro ně znamená být normální? Jak si interpretují to, že je někdo formálně, společensky považován za normálního?
3. Jakým způsobem je rozuměno dyslexii, na odborné úrovni, respektive, jak je dyslexie definována? Jakým způsobem rodiče dítě s dyslexií tuto odbornou definici dyslexie uplatní v nahlížení na své dítě, respektive do jaké míry tuto odbornou definici rodiče v nahlížení na své dítě reflektují?
4. Jakým způsobem se v této souvislosti chápou sami rodiče? Jakým způsobem je v této souvislosti konstruováno aktérství rodičů ?
5. Koho rodiče dítě s intelektuální odlišností, dyslexií, považují v této souvislosti za klíčové aktéry? Jaký význam rodiče tímto klíčovými aktéry popisují?
6. Je předpokládána formální kategorie z pohledu rodičů zdrojem sociálního stigma pro jejich dítě ?
7. Jakým způsobem rozumí rodiče formálnímu způsobu vzdělávání? Co pro ně představuje?

2.1.3 Základní teoretické předpoklady práce

Prvním základním teoretickým předpokladem předkládané diplomové práce je, že současná odborná definice dyslexie je chápána jako kulturní sociální konstrukt. Předpokladem práce je tedy představa, že odborná kategorie dyslexie představuje jakési formální porozumění tomu, co znamená být v rámci prostředí formálního vzdělávání v určitých ohledech (dovednostech i schopnostech) intelektuálně kompetentní a nekompetentní i intelektuálně způsobilý nebo nezpůsobilý. Jedná se tedy o převládající porozumění, které bylo generováno na základě řádu hegemonního diskurzu, v tomto případě na základě řádu pedagogicko-psychologického diskurzu [Kolářová 2012: 15, 23]. Kritický a konstruktivistický způsob uvažování o dyslexii jako o vyjednané kategorii v rámci určitého odborného diskurzu i jako o intelektuální disability, je alternativou k dominantnímu způsobu uvažování o dyslexii, jako o objektivní, neambitruální, klinické, abnormální, patologické kategorii bez kontextuálních, historických, sociálních kulturních a mocenských souvislostí.

V této souvislosti lze dále předpokládat, že došlo k institucionalizaci určitého způsobu kategorizace nebo systému klasifikace, jehož smyslem je odlišit intelektuálně kompetentní (způsobilé) od intelektuálně nekompetentních (nezpůsobilých) jedinců v rámci formálního způsobu vzdělávání. Tento systém kategorizace, klasifikace je v této souvislosti představen pedagogicko-psychologickou diagnostikou.

Druhým základním teoretickým předpokladem předkládané diplomové práce je představa, že rodičovské interpretace dyslexie jsou spoluprodukovány, vyjednávány spolu s odbornou interpretací dyslexie a rovněž se odvíjí od individuálních zkušeností a představ rodičů. Jinými slovy se v práci předpokládá, že rodič dítěte s dyslexií vytváří svou specifickou interpretaci jednak na základě odborné informace o tom, co

dyslexie znamená a zároveň na základě svých každodenních, osobních i životních zkušeností.

2.2 Závěr

Výzkumné téma této diplomové práce, Kulturní interpretace dyslexie: rodinné interpretace dyslexie u svých dětí, není možné uchopit skrze jednu konkrétní antropologickou teorii, která by zvolené výzkumné téma práce dostatečně teoreticky pokryla. Z tohoto důvodu se teoretická část práce snaží v návaznosti na uvedené základní teoretické koncepty této práce (disability, (ne)kompetence/(ne)způsobilost, normalita) o jakési obecné zamyšlení se nad zvoleným výzkumným tématem v širších společenských souvislostech, tedy na makro společenské úrovni. Jinými slovy teoretická část práce pojednává zvolené výzkumné téma spíše s ohledem na strukturální společenské procesy. Dalším cílem teoretické části práce je snaha o představení výzkumné problematiky disability v rámci antropologie a také snaha o propojení antropologického uvažování s uvažováním na poli disability studies.

2.3 Diskurz a paradigmatické perspektivy práce

V úvodu práce byl okrajově zmíněn pojem diskurz a také některé paradigmatické perspektivy předkládané diplomové práce. V této části práce bude pojem diskurz a tyto paradigmatické perspektivy velmi stručně představeny, respektive definovány v návaznosti na výzkumné téma této práce. Výzkumné téma této práce obecně spadá do výzkumné problematiky disability. Tato výzkumná problematika, jak vyplývá z následujících částí práce, je natolik problematická, komplexní, že se zdá být nutné některé paradigmatické perspektivy práce zmínit.

2.3.1 Diskurz

Diskurz jako vícerozměrný kulturní sociální jev, který nelze postihnout jedinou konečnou definicí [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 12]. Podobný problém se stanovením konečné odborné definice provázal i koncept kultury [Budil 2003:15]. Například společenskými i intelektuálními kontexty, je možné identifikovat mnoho způsobů definování diskurzu. Pojem diskurzu je badateli užíván různě [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 12; Wodak citován in Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 12].

Pojem diskurz zahrnuje více sociokulturních dimenzí: Je součástí lingvistickým (verbálním, gramatickým) prvkem (smysluplné sekvence i slova nebo vety), jednáním (jako třeba tvrzení i výhrůžka), formou sociální interakce (např. konverzace), sociální praktikou (například přednáška), mentální reprezentací (význam, mentální model, názor, vize), interakcí i komunikační událostí nebo činnostmi (např. parlamentní debata), kulturním produktem (např. telenovela), i dokonce ekonomickou komoditou, kterou lze prodat a koupit (např. román) [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 12].

Pomyslné „hranice“ diskurzu mohou být pak analyticky vymezeny skrze výzkumné téma, kterým se badatel v rámci sledovaného diskurzu zabývá [Vašát 2008: 102].

Odborná definice dyslexie představuje jednu z diskurzivních konstrukcí¹, která byla vyjednána v rámci sociální praxe, sociální interakce, tedy konsenzu několika odborníků [IDA 2002]².

Mezinárodní dyslektická asociace definuje dyslexii následujícím způsobem: *„Dyslexie je charakterizována obtížemi s přesným a/nebo plynulým rozpoznáváním slov a obtížemi s technikou čtení a gramatikou.*

¹ Tedy určitý způsob pojmání světa [Jakoubek 2012: 92] či určité vědění.

² Viz. „Definition Consensus Project.“ Dostupné z: <http://eida.org/definition-consensus-project/>.

Tyto potíže obvykle pramení z deficitu fonologické složky jazyka a jsou neekané v kontextu dalších poznávacích schopností i s ohledem na kvalitu výuky. Další d sledky dyslexie mohou spo ívat v problémech s porozum ním tenému textu, limitované zkušenosti se tením, která vede k poklesu rozvoje slovní zásoby i dalších znalostí“ [IDA 2002; zvýrazn ní autorky]³. Odborná definice dyslexie, ze které vychází, výzkumníkem kontaktovaná, pedagogická poradna, zní takto: „P edpona dys- znamená rozpor, deformaci. Nap íklad dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúpln vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená p edpona dys- nedostate ný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá ást názvu je p ejata z eckého ozna ení té dovednosti, která je postižena. Dyslexie- porucha osvojování tená ských dovedností. Je nejznám jším pojmem z celé skupiny poruch u ení. Za alo se o ní hovo ít nejd íve, protože nejnápadn jí ovliv ovalu školní úsp šnost dít te. Jak uvád jí starší definice i popisy poruchy, úrove tení je nepom rn nižší, než bychom o ekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkon m dít te [Zelinková 2015: 9; zvýrazn ní autorky].“

Lze tedy p edpokládat, že zmín né definice byly vyjednány na základ ádu i pravidel pedagogicko-psychologického diskurzu, který se dyslexií tradi n zabývá. Tento odborný diskurz lze tak považovat za hegemonní mezi ostatními odbornými diskurzy, kterými jsou nap íklad antropologický diskurz i diskurz disability studies, v rámci kterých je intelektuální disabilita pojímána diametráln odlišným zp sobem.

Pedagogicko-psychologický diskurz lze považovat za hegemonní, jelikož produkuje takové v d ní, které má symbolický i reálný mocenský ú inek [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 16, 20]. Produkováné v d ní má symbolickou moc v tom smyslu, že ur uje „mantinely“ uvažování o

³ Oficiální definice dyslexie zveřejněná Mezinárodní dyslektickou asociací. Dostupné z: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>

tom, co je to dyslexie, co je možné si o dyslexii vůbec myslet. Toto v dnešní době určuje modality promlouvání o dyslexii v současném historickém, sociálně kulturním, politicky ekonomickém i mocenském kontextu [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 20]. Produkované v dnešní době má rovněž reálnou moc v tom smyslu, že na základě kategorizace, klasifikace určuje, kdo je nebo není dyslektik. Popípad, jak s aktérem, klasifikovaným jako dyslektik bude dále zacházeno, tedy, jak tento subjekt bude modifikován s ohledem na dobově nastavenou normalitu [Foucault 2005: 226]. Reálnou moc je tak možné označit jako kategorizační/klasifikační moc [Prokopová 2014: 11,19,18-20]. Pedagogicko- psychologický diskurz „může“⁴ kategorizovat, klasifikovat. Tento diskurz si tak může nárokovat pravdu a legitimně tvrdit, kdo je ve společnosti intelektuálně kompetentní (užit se specifickým akademickým dovednostem v rámci formálního vzdělávání) a kdo je ve společnosti intelektuálně nekompetentní (užit se specifickým akademickým dovednostem v rámci formálního vzdělávání) [Stage, Milne 1996: 426]. A v této souvislosti může zmíněný diskurz definovat, co znamená tato intelektuální (ne)způsobilost, (ne)kompetentnost.

Sociální diskurzivní praxe (například formální proces klasifikace, kategorizace, respektive pedagogicko-psychologické testování i diagnostikování dítěte) a diskurzivní konstrukce (odborná definice dyslexie) jsou institucionálně vázány na společenskou (diskurzivní) instituci, pedagogicko- psychologickou poradnu. Tyto diskurzivní praxe a diskurzivní konstrukce jsou v dialektickém vztahu k sociální struktuře. Tzn., že sociální struktura je tímto diskurzivními praxemi a konstrukcemi konstruována, utvářena a naopak. Sociální struktura formuje tyto diskurzivní praxe a konstrukce [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 11, 18-20].

⁴ Pedagogicko- psychologický diskurz je samozřejmě analytický termín. Použité sloveso „může“, může čtenáře práce v určitém ohledu navádět k pomyslné objektivizaci pojmu diskurz, což je značně nežádoucí. Cílem použití tohoto slovesa je snaha autorky práce zprostředkovat čtenáři pouze lepší porozumění předkládanému textu práce.

Subjekty tohoto diskurzu, děti s dyslexií, popřípadě jejich sociální okolí, tedy především rodiče a učitelé, jsou tímto diskurzem, respektive jeho praktikami, konstrukcemi, institucemi ovlivněni i do určité míry formováni. A na druhou stranu mají děti s dyslexií a jejich rodiče potenciál tento diskurz, respektive jeho konstrukce a praktiky, ovlivňovat i do určité míry formovat svými mentálními konstrukcemi (názory) a sociálním jednáním (rezistence rodičů vůči formální definici). Mezi diskurzem a subjekty diskurzu je tedy rovněž dialektický vztah [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 11, 18-20].

Diskurz tedy má, jak poprvé poukázal Michel Foucault [Foucault (1961) 2002] mocenský a sociálně konstruktivní rozměr a rovněž je mocenský a sociálně podmíněn. To znamená, že na jedné straně diskurz formuje i ovlivňuje subjekty diskurzu, v dění, situace, představy, sociální identitu lidí, skupiny, vztahy mezi lidmi a skupinami lidí a přispívá k reprodukci a k udržení status quo a tím i k udržení a reprodukci sociálních nerovností. Na druhé straně subjekty diskurzu ovlivňují, formují, utvářejí diskurz, tzn., že diskurz má potenciál přispívat k přeměně status quo, tedy k mocenskému uspořádání vztahů ve společnosti [Fairclough, Wodak; Wodak, Meyer citováni in Prokopová, Orságová, Martinková 2014:12].

Diskurzivní praktiky a konstrukce mohou pomáhat produkovat a reprodukovat nerovné mocenské vztahy například mezi společenskými třídami, muži a ženami, kulturními většinami a menšinami a mezi disabled a „non-disabled“ aktéry, respektive mezi těmi intelektuálně jinými a těmi intelektuálně „normálními“. A to skrze způsoby, kterými jsou aktéři, v tomto případě aktéři s intelektuální disabilitou, reprezentováni a umisťováni ve společnosti na základě kategorizace, klasifikace [ibid.].

2.3.2 Kritická perspektiva

Z kritické pozice se snaží sociální a kulturní antropolog sledovat alternativní dění, významové reprezentace, představy, významy,

myšlenky, názory, sociální praxe, jednání, informace atd., které lidem umožní si uvědomit (práv prostřednictvím reflexe) hegemonné formy moci ve společnosti a možnost emancipace od těchto stávajících forem moci [Prokopová, Orságová, Martinková 2014: 8,14-15, 21-22].

Z kritické pozice se sociální vědec nesnaží pouze popisovat a vysvětlovat zkoumané kulturní sociální fenomény, ale také se snaží relativizovat, demystifikovat, vykonstruovat různé druhy představy, význam, významových reprezentací, vědomí, pravdy, sociálních praxí, jednání atd., které jsou asociovány s těmito kulturními sociálními fenomény a které jsou v rámci každodenního života akčně přijímány nekriticky, tzn. jako samozřejmé, přirozené, dané, pravdivé, jediné správné nebo nezpochybnitelné. V této souvislosti se badatel snaží upozornit na (hegemonné) představy, význam, sociálních praxí, jednání atd., které je jako dominantní „držitelé“ moci ve společnosti produkují s ohledem na své mocenské zájmy a potřeby. Koncept kritiky tak upozorňuje na vzájemné propojení historických, kulturních, sociálních, politických, ekonomických, respektive mocenských kontextů, v rámci kterých je produkováno vědomí, představy, významy, sociální praxe, jednání ukotveno. V této souvislosti je tak kritická perspektiva motivována snahou o identifikaci mocenských, respektive sociálních nerovností a jejich dostatečně zviditelnění v oči veřejnosti, čímž přispívá k společenské změně [ibid.].

2.3.3 Kulturní a sociální konstruktivistická perspektiva

Skrze paradigmatickou kulturní sociální konstruktivistickou perspektivu kulturní sociální antropolog nahlíží sociální realitu. Ustavující součástí sociální reality jsou představy o skutečnosti, tedy to, jak si sami aktéři tuto specificky lidskou realitu představují. To znamená, že představy (reprezentace, myšlenky) nejsou pouhé odrazy této skutečnosti, ale jsou jejími konstitutivními elementy. To tedy dále znamená, že sociální realita není nezávislá na těchto představách [Jakoubek 2012: 90-91].

„...pochopit sociální realitu znamená pochopit představy, v nichž lidé dávají smysl svému sv tu“ [Jakoubek 2012: 92; zvýrazní autorky].“ Proto se kulturní a sociální antropolog snaží porozumět těmto představám.

2.4 Konceptuální rámec práce

V této části práce budou představeny základní koncepty předkládané diplomové práce, jako je „disability“, „impairment“, intelektuální disabilita, (ne)kompetence a normalita. Zmíněné koncepty budou uchopeny s ohledem na výzkumné téma práce.

2.4.1 Disability

Ještě předtím, než bude řeč o samotném konceptu disability, je nutné upozornit na problém překladu pojmu disability do českého jazyka. V současném českém (akademickém a lidovém) diskurzu neexistuje český ekvivalent k anglickému pojmu disability, který by reflektoval kritický rozměr a možnou šíři význam tohoto pojmu [Kolářová 2012: 48; Krhutová 2013: 70]. Možnou šíři význam je myšlena skutečnost, že pojem disability se může vztahovat k tělesné, kognitivní, respektive intelektuální, psychické i smyslové odlišnosti, jinakosti. V tomto ohledu je možné disability chápat jako zastřešující pojem pro zmíněné případy sociálně rozpoznávané formy odlišnosti, jinakosti, který kriticky reflektuje mocenské uspořádání společenských vztahů. Z důvodu komplikovaného překladu anglického pojmu disability do českého jazyka bude pojem disability ponechán v anglickém znění. Ze stejného důvodu nebudou překládány (zcela nebo zčásti) do českého jazyka i jiné související termíny jako jsou například termíny intelektuální disabilita, impairment, i Disability Studies.

Povaha fenoménu disability je velmi komplikovaná. Disability nepředstavuje pouhý analytický nástroj. Disability je univerzálním

aspektem lidského života, jedná se o univerzální lidskou zkušenost napřík kulturami [Jenkins 1998: 1- 24], o fundamentální kategorii, která proniká jiné sociální kategorie jako je v k, gender, sexualitu atd. [Goodley 2014: ix].

Disability je možné chápat jako sociálně rozpoznávanou formu tělesné, intelektuální, psychické, smyslové odlišnosti [Ember, Ember 2004: 360-373]. Jedná se tak o kategorii s distinktivní povahou, do které může vstoupit každý aktér například skrze v k, infarkt, či nešťastnou náhodu [Ginsburg, Rapp 2013: 4.3; Krhutová 2013: 19]. Každý člověk na této planetě má svá potencionální individuální omezení, i limity ve smyslu určitých nezpůsobilostí, nekompetentnosti. Představa stabilních identit je iluzí. Každý člověk zažije v rámci svého života změny, které si bude pravděpodobně interpretovat jako změny spojené s jeho schopnostmi, způsobilostmi, kompetencí, zdatností, zdravotním stavem [Battles 2011: 113].

Lokální model disability tak souvisí, respektive je spolu produkován jednak s lokálními způsoby klasifikace, kategorizace týkající se kompetence a nekompetence aktéra a zároveň s lokální kulturní představou normality.

Lokální model klasifikace, kategorizace (ne)kompetence souvisí i s dalšími základními kategoriemi sociální diference, například již se zmíněnou kategorií v k. Například v západní společnosti mohou být starší lidé vnímáni jako méně kompetentní, jako fyzicky nebo intelektuálně „impaired“. Senilita je v tomto případě rozpoznávána jako odklon od předcházejícího existujícího stavu kompetence, tedy jako určitá ztráta kompetence u dospělých [Jenkins 1998: 3]. V této souvislosti je zmíněn pojem „temporally able-bodied“, který se vztahuje k dočasné tělesné způsobilosti [Davis 2002: 36]. Dalším příkladem je dťství, které je zase v rámci západní společnosti rozpoznáváno jako předchodný stav ke kompetenci. Životní cyklus je tak součástí klasifikačního systému týkající

se kompetence a nekompetence [Jenkins 1998: 3]. Senilita a d tství jako fáze životního cyklu, jsou nicmén vnímány jako úpln p irozené, „normální“ stavy bytí. Možná protože je diskurz medicíny interpretuje jako p irozenou sou ást lidského života.

„V každém kulturním nastavení je možné identifikovat populaci p edstavující symptomy organických patologií (impairments), které jsou intelektuáln disabling. Nicmén , jak tyto symptomy jsou lokáln chápány a jak je s doty nými osobami zacházeno, je kulturn a kontextuáln variabilní. Patologické stavy nejsou v samy o sob ur ité (determinované); ale existují a mohou být objeveny“ [Jenkins 1998: 10; zvýrazn ní autorky].

O disability je nutné vždy uvažovat jako o konstruovaném fenoménu, který je mezikulturn a historicky variabilní. Fenomén disability je definován v rámci daného sociáln kulturního, ekonomicky politického a mocenského kontextu [Jenkins 1993: 16- 20]. Kulturní interpretace disability, kulturní významy a hodnotové soudy, které se k fenoménu disability váží, jsou tak vždy lokáln variabilní.

Nap í r znými intelektuálními kontexty, diskurzy se lze setkat s odlišnými definicemi, respektive analytickými pojetími konceptu disability [Jenkins 1993: 16; Kolá ová 2012: 48; Kasnitz, Shuttleworth 2001: 1; Ginsburg, Rapp 2013: 4.2; Battles 2011: 118]. N kte í auto i hovo í v této souvislosti o defini ní komplexit nebo spíše o defini ním zmatku, který se týká výzkumné problematiky disability a v d sledku toho i n kterých dalších souvisejících koncept .

Pro disability neexistuje jediná a p esná definice a ani existovat nem že. Pojem disability se vztahuje ke komplexní ned litelné žité zkušenosti, kterou nelze postihnout skrze jedinou definici, teoretický model, teorii, perspektivu. Každé díl í teoretické uchopení této zkušenosti bude nutn vypovídat pouze o ur itém aspektu této zkušenosti. Tato „jinakost“ m že být popisována, a interpretována (skrze definice, teoretické modely, teorie

- v případě vdeckých diskurzů) v rámci různých diskurzů výrazně odlišné (lidový diskurz, vdecký diskurz antropologie, sociologie, politologie, teorie umění, diskurz medicíny, speciální pedagogiky, psychologie, diskurz sociální politiky, právní diskurz, diskurz statistiky atd.) [Krhutová 2013: 33-35]. Zdá se, že pojem disability je zásadní kategorií napříč různými diskurzy.

Vzhledem k teoretickému ukotvení této práce jsou relevantní dva zperspektivy analytického pojetí konceptu disability. Vedle těchto dvou zperspektiv analytického pojetí disability se lze setkat ještě s dležitým pojetím disability jako kategorií identity a výrazu hrdosti aktérů, kteří jsou rozpoznáváni jako tělesní, intelektuální, psychicky, smyslově odlišní [Kolářová 2012: 48-52]. Následující část práce se vnuje dvěma zmíněným pojetím disability, tedy sociálnímu modelu disability a disability jako všeprostupujícímu řádu (ne)způsobilosti/(ne)kompetence.

2.4.1.1 Disability jako forma strukturního znevýhodnění: sociální model disability

Druhým zperspektiv analytického vymezení pojmu disability je pojem disability definovaný jako forma strukturního znevýhodnění a útlaku [Kolářová 2012: 52].

2.4.1.1.1 Historické pozadí

V této souvislosti je nutné zmínit tzv. sociální model disability⁵, jehož základní teoretická východiska byla oficiálně předložena Unií tělesně hendikepovaných proti segregaci v roce 1976 v jejich emancipačním politickém prohlášení i v podrobnější verzi v dokumentu „Fundamental

⁵ Vedle sociálního modelu disability, je možné se setkat s tradičním medicínským modelem, funkčním modelem, modelem „Independent Living“ či individuálním modelem. Každý z těchto modelů definuje pojem disability odlišně [Krhutová 2013: 29-32]. Nejčastěji je pojem disability v rámci sociálně kulturní antropologie vysvětlován skrze sociální model. Sociální model je také často předmětem antropologické kritiky [Battles 2011: 110]. V rámci disability studies se lze setkat především vedle klasické verze sociálního modelu i s radikální verzí sociálního modelu [Krhutová 2013: 30-32].

Principles of Disability“ [UPIAS 1976] publikovaném v tomtéž roce [Barnes 2009: 4].

„Z našeho pohledu je to společnost, která utlačuje fyzicky postižené lidi. Disability je něco, co je ale nad rámec našeho postižení a v důsledku toho jsme pak zbytečně izolováni a vyloučeni z participace ve společnosti. Postižení lidé jsou proto utlačovanou skupinou ve společnosti. Abychom toto pochopili, je nutné provést distinkci mezi fyzickým postižením lidí a jejich sociální situací nazývanou disability. Postižení definujeme jako chybný končetinu nebo její část, defektní končetinu, organismus i tělesný mechanismus. Disability definujeme naproti tomu jako (sociální) znevýhodnění, omezenou (sociální) aktivitu zapínanou současnou sociální organizací, která nebere příliš v potaz lidi s fyzickým postižením a tím je tak vyloučena z participace na mainstreamových sociálních aktivitách. Disability je proto partikulární formou sociálního útlaku“ [Anastasiou, Kauffman 2013: 442].

Tyto dokumenty obsahovaly sociálně politickou reinterpretaci, respektive kritickou redefinici původního pojmu disability [Barnes 2009:4; Ginsburg, Rapp 2013: 4.2]. Tělesná (a tím pádem i intelektuální, psychická a smyslová) odlišnost, jinakost byla do té doby uchopována, interpretována skrze převládající, hegemonní individualistický medicínský model [Barnes 2009: 2-3]. Disability v této perspektivě představovala osobní tragédii a lékařský problém. Tedy patologický, negativní stav vázaný k jednotlivci. Stav mající svou (dysfunkční) příčinu v těle, duši, kognici, smyslech i zdravotním stavu člověka a nikoliv v sociální organizaci [ibid]. Kritická reinterpretace disability, o které se dnes hovoří jako o sociálním modelu disability, byla inspirována myšlením a názory lidí s vlastními zkušenostmi zejména z tělesné odlišnosti, jinakosti žité v rámci západního společenského uspořádání [Barnes 2009: 1-4].

Kritický pohled UPIAS [UPIAS 1976] byl jeden z emancipačních pohledů na postižení, které se tehdy ve Velké Británii a v USA objevovaly. Sociální

model disability prezentovaný UPIAS se ve Velké Británii v 80. letech 20. století se prosadil a následně ovlivnil svou kritičností způsob uvažování o disability obecně. Tento model tedy ovlivnil způsob uvažování nejen o tělesné jinakosti, ale i o intelektuální i kognitivní, psychické a smyslové odlišnosti v celém západním světě [Kolářová 2012: 53; Barnes 2009: 4-6]. A to nejen na akademické úrovni, ale také na politické úrovni⁶ [Barnes 2009: 6-7]. Příkladem může být to, že proti-diskriminační legislativa Evropské unie akceptovala sociální model disability. Rovněž i Světová zdravotnická organizace vsadila tento kritický způsob uvažování do své Mezinárodní klasifikace funkčních schopností disability a zdraví zavedené v roce 2001 [MKF 2001]⁷. Tento dokument se snaží nahlédnout tělesnou, intelektuální (kognitivní), smyslovou jinakost, odlišnost v novém nestigmatizujícím a neznevažujícím světě [Kolářová 2012: 49-50, Barnes 2009: 7].

2.4.1.1.2 Dichotomie disability – impairment

Jedním ze základních teoretických východisek sociálního modelu disability je dichotomie mezi disability a impairment [Anastasiou, Kauffman 2013: 441-459]. Pojem impairment je v intencích sociálního modelu definován jako individuální omezení, limit spojený s tělesnou, intelektuální, psychickou, smyslovou charakteristikou jednotlivce jako celokupina [Kolářová 2012: 53]. Pojem disability je v této souvislosti naproti tomu definován jako společenské znevýhodnění i omezení invidenční zapříčiněné soudobým uspořádáním společnosti, které těm nebo naprosto ignoruje osoby s alternativními tělesnými, intelektuálními, psychickými, smyslovými charakteristikami [Mehrotra, Vaidya 2008: 317-318]. Jinými slovy disability představuje společensky vytvářené formy znevýhodnění, strukturální útlak, výraz institucionalizovaného mocenského útlaku, znevýhodňující společenskou situaci, které jsou

⁶ Nicméně viditelný vliv na úrovni praxe je stále spíše ideálem.

⁷ Zmíněná mezinárodní klasifikace je sice inspirována sociálním modelem disability, nicméně se souběžně opírá i o tzv. funkční model disability [Krhutová 2013: 30].

vystavení lidé rozpoznávání v rámci sociální praxe jako tělesné, intelektuální, psychicky, smyslov odlišní.

Impairment vede tak v současném mocenském nastavení společnosti k disability [Kolářová 2012: 53-54]. Jinak se jedinci, kteří nesplňují normativní předpoklady o zdraví a „přirozené normalitě“ (vztahuje se k pojmu impairment) jsou postihováni společenskými mechanismy (vztahuje se k pojmu disability) [Kolářová 2012: 54]. Disability je tak relační kategorie, která je vytvářena (na ideové úrovni) jako distinkce od (společenské) představy normality. Z plnohodnotné společenské participace jsou pak vyloučovány jednotlivci a skupiny (jednotlivci), kteří jsou v rámci společenské praxe rozpoznávání jako atypičtí, tedy tělesné, intelektuální, psychicky, smyslov odlišní, jinací [Ginsburg, Rapp 2013: 4.2]. Z této perspektivy společenské postihující a znevýhodňující mechanismy nemají svou příčinu v těle, duši, intelektu, či zdravotním stavu, ale naopak v ideologických a normativních systémech moderní společnosti i v sociální organizaci [Kolářová 2012: 54; Ginsburg, Rapp 2013: 4.2].

Disability i impairment jako kulturní a sociálně konstruované kategorie definují Kasnitz a Shuttleworth takto: *„Jednotlivci jsou impaired, pokud zažívají (nebo jsou ostatními vnímány tak, aby zažívali) fyziologické i behaviorální statusy nebo procesy, které jsou sociálně identifikovány jako problémy, nemoci, kondice, poruchy, syndromy, nebo jiné podobné negativně hodnocené difference, distinkce a charakteristiky, které mohou mít etnomedicínskou diagnostickou kategorii nebo label. Společnosti mohou nebo nemusí vnímat impairment jako něco, co vede k funkčnímu omezení. Tato funkční omezení mohou nebo nemusí přisobit jako disabling, což závisí na dané kultuře i situačních kritériích zahrnujících stigma a moc. Disability existuje, když lidé zažívají diskriminaci na základě vnímaného funkčního omezení“* [Kasnitz, Shuttleworth 2001: 1-2; zvýraznění autorky].

P vodním zámrem UPIAS byla snaha o separaci biologické dimenze, vztahující se k pojmu impairment, od sociální dimenze, vztahující se k pojmu disability. Tato snaha je z hlediska doby, a kontextuální situovanosti pochopitelná. V současnosti je nicméně konceptuální dualita impairment-disability podrobována výrazné kritice, jak v rámci disability studies, tak v rámci antropologie [Anastasiou, Kauffman 2013: passim, Battles 2011:110]. V této souvislosti některé i chápou tyto pojmy jako zamítnuté [Ginsburg, Rapp 2013: 4.2].

Sociální model disability umožnil nahlédnout „disabling“ tendence současné západní společnosti a tím tak tedy nerovnosti mezi „disabled“ a „non-disabled“ aktéry. Díky (kritické) reflexi těchto tendencí tak mohou být vytvářeny takové praxe a (sociální) politiky, které povedou k jejich eliminaci a tím tak sociální změně [Barnes 2009: 5-6].

2.4.1.2 Disability jako nezpůsobilost, nekompetence

V rámci druhého analytického pojetí disability, je disabilita pojímána v souvislosti s hodnotami neoliberálního kapitalismu, který představuje dominantní ekonomický a kulturní řád. V této souvislosti disabilita znamená určitou nezpůsobilost, nekompetenci, která je konstruována spolu s kulturní představou dobové normality na základě řádu dominantního tržního diskurzu. Konstrukt nezpůsobilosti i nekompetence je produkován v souvislosti s představou, předpokladem, ještě přesnější je eno s normativním požadavkem na (povinnou) tělesnou nebo intelektuální zdatnost. Představa povinné tělesné nebo intelektuální zdatnosti prostupuje každodenní život aktérů a je pravděpodobně pocíována jako něco přirozeného, něco normálního. Lze říci, že požadavek na tělesnou nebo intelektuální zdatnost má mocenský charakter, protože aktéry nutí usilovat o to, aby byli „tými normálními“, „tými zdatnými“. Takto nastavený systém pouze zdánlivě připouští alternativy, které ale v praxi neumožňuje [McRuer in Kolářová 2012: 460-472].

Robert McRuer představuje svou teorii povinné tělesné zdatnosti v příspěvku Povinná tělesná zdatnost a neheteronormativita/„Postižení“ [Kolářová 2012: 460- 510]. Představa povinné tělesné zdatnosti má dle ního počátek v 19. století v době vzestupu průmyslového kapitalismu. V této souvislosti tělesná zpusobilost znamená březnou fyzickou námahu, která se odlovka vyžaduje v uritém systému pracovních vztah [McRuer in Kolářová 2012: 469]. Lze říci, že tedy představa disability, (ne) zpusobilosti, respektive (ne)kompetence a normality je konstruována v souvislosti požadavky tržního diskurzu, který vyžaduje maximální, efektivní a produktivní zapojení do smělé práce, zpusobem který vede ke generaci maximálního možného zisku. McRuer hovoří pouze o tělesné zdatnosti i (ne)zpusobilosti, (ne)kompetenci, ale skrze tuto logiku je možné uvažovat i o intelektuální disability i (ne)zpusobilosti, (ne)kompetentnosti.

2.4.1.3 Intelektuální disabilita

„Sociální model intelektuální disability zdrazuje kulturní a individuální variabilitu (ne)kompetentnosti oproti medicínským a psychologickým modelům, úzký vztah mezi kulturními kategoriemi kompetence a nekompetence a roli sociální interakce v kulturní sociální konstrukci těchto kategorií“ [Jenkins 1998: i; zvýrazněná autorky].

Pro účely této práce je intelektuální disabilita definována jako sociálně rozpoznávaná forma odlišnosti vztahující ke kognitivním schopnostem odlovka. Za specifický příklad intelektuální disability je v této práci považována dyslexie, která je rozpoznávána především na základě formální sociální (diskurzivní) praxe, tedy na základě uritého zpusobu klasifikace, kategorizace v rámci pedagogicko-psychologické poradny.

Nkte i auto i namísto pojmu intelektuální disabilita, používají v zásadě synonymní pojem learning disabilities [více k tomu McDermott, Goldman, Varenne 2006], případně learning difficulties [více k tomu Jenkins 1993].

Jenkins, a koliv se spíše p iklání k termínu intellectual disability, ho shledává stejn problematickým jako termíny learning disabilities nebo learning difficulties [Jenkins 1998: 7-9]. Tyto termíny jsou dle n ho problematické z n kolika hledisek. Jednak se k nim váže (jako k celé výzkumné problematice související s disability) ur itý terminologický zmatek, neexistuje zde shoda o vhodné terminologii. Nap íklad termín learning disabilities je používán v jiném významu v USA než ve Velké Británii [Jenkins 1998: 8]. Dalším problémem je to, že se zmín ěnými pojmy je možné se setkat jako i s klasifika ními kategoriemi, respektive jako s diagnostickými kategoriemi. V této souvislosti Jenkins poznamenává, že pojmy jako learning disability, learning difficulties a intellectual disability nejsou vhodnými analytickými nástroji pro mezikulturní a historickou komparaci. Tyto kategorie p edstavují spíše lokální modely, vycházející ze sou asného západního socio-kulturního kontextu, od kterého se odvíjí [Jenkins: 1998:12].

Terminologie klinických i pedagogicko-psychologických kategorií intelektuální disability není stabilní v ase, podléhá astým zm ěnám [Jenkins 1998: 8]. Nap íklad ve Velké Británii se uskute nily tyto posuny v názvosloví: od "idiotství" k slabomyslnosti, od slabomyslnosti k mentální subnormalit ě, od mentální subnormality k mentálnímu hendikepu, od mentálního hendikepu k finálnímu termínu learning disabilities [Jenkins 1998: 8].

Kritéria, na základ kterých je konstruována kategorie intelektuální disability, i její specifická forma dyslexie, jinými slovy to, jakým zp sobem je definována dyslexie, mohou vypovídat o ur itých hodnotách naší sou asné spole nosti. Jenkins si v této souvislosti všímá zajímavého fenoménu. V západní spole nosti, speciáln ě v USA, vzniklo (a vzniká) za poslední dv století množství r zných label ě, jejichž cílem je odd lit a vylou it ty intelektuáln ě jiné od žádoucího popula ního pr m ru, tedy od t ěch „normálních“ [Jenkins 1998: 10]. To jinými slovy také znamená, že na sv ět ě je v sou asnosti i v t ěší množství lidí, kte í mají klasifikovanou

n jakou formu intelektuální disability, než například v 19. století [Jenkins 1998: 10,12]. Vzrostl tedy počet lidí, kteří jsou klasifikováni jako intelektuálně disabled, přičemž takoví lidé, například dyslektici, v 19. století vlastně „neexistovali“, respektive žili ve společnosti bez povšimnutí. Tak pro nás „jich“ naše společnost všimá s takovou pečlivostí, ve zvýšené míře v současné době? Touto pečlivostí je myšlena skutečnost, že způsob klasifikace, kategorizace intelektuální disability je stále více a více sofistikovanější, detailnější [Stage, Milne 1996: 428]. Lidé jsou kategorizováni, odlišováni na základě nuancí, rozlišenými způsoby, dle různých stupňů [Jenkins 1998: 11]. Nicméně to, co je v této souvislosti nejvíce zarážející je skutečnost, že u převažující části lidí (75%), kteří byli kategorizováni jako intellectual disabled, neexistuje jasná diagnóza, odborná shoda či přesné klinické porozumění důvodům, které by vysvětlovaly rozpoznávané nekompetentnosti těchto lidí [Jenkins 1998: 9-10]. Jenkins vidí souvislost mezi zmíněným fenoménem, tedy velkým množstvím lidí klasifikovaných obecně jako intellectual disabled, se změnami na trhu práce [Jenkins 1998: 10-11].

Bylo by troufalé si myslet, že kategorie vztahující se k různým formám intelektuální disability jsou pomyslně asociovány s uplatnitelností na trhu práce, respektive, že kritéria na základě kterých jsou klinické nebo pedagogicko-psychologické klasifikační kategorie konstruovány odrážejí v nějakém ohledu potřeby a principy tržní logiky?

„Koncept "idiotství" se stal stigmatem, když byl použit jako technický termín k izolaci a identifikaci neproduktivních lidí i těch, kteří narušovali klid pracovního dne.“ [Thom citován in Berrios, Porter 1995: 251; zvýraznění autorky].

Obecná definice klinicky i pedagogicko-psychologicky pojaté intelektuální disability (i specifických forem intelektuální disability) zdrazňuje sociální a kognitivní nekompetenci. V současné západní industriální společnosti, klinická diagnóza poruch učení, kam lze zařadit i dyslexii, typicky vychází

ze tří kritérií: ze „zmenšeného“ IQ, z identifikace stavu během raného dětství, z problémového chování [Jenkins 1998: 9].

Z formálního, diagnostického pohledu se termín intelektuální disabilita vztahuje k heterogenní skupině jednotlivců, kteří se nejsou schopni využít specifických akademických dovedností, a to navzdory tomu, že jejich IQ je hodnoceno jako průměrné nebo nadprůměrné [Stage, Milne 1996: 426]. V této souvislosti mají intelektuálně disabled aktéři v akademickém prostředí významné problémy se čtením, psaním, aritmetikou, slohem a (ručním) psaním [Stage, Milne 1996: 427].

Z formálního úhlu pohledu je intelektuální disabilita chápána jako něco skrytého. „Obvyklý pozorovatel“ si a to nemusí všimnout toho, že daný jedinec kvůli svým potížím se zpracováním informací se odlišným způsobem vyrovnává se studijními nebo životními situacemi. Za základní rozpoznávací charakteristiky intelektuální disability je v této souvislosti považována nekonzistentnost výkonu intelektuálně disabled aktérů. Z diagnostického hlediska je povaha intelektuální disability zřejmá v rámci akademického nastavení, tedy v rámci formálního vzdělávacího prostředí, které vyžaduje určitý typ dovedností (porozumění využití, tedy způsobu, kterým jsou informace v rámci výuky sdělovány, tvorbu slohových prací, čtení, participaci v diskuzích, ústní prezentaci, respektive přednes). Disability je tím více patrnější, čím větší požadavky jsou kladeny na tyto „klasické“ dovednosti. Mnoho intelektuálně disabled aktérů si tak vytvořilo alternativní, vyrovnávací strategie, i mechanismy, které jim umožní se vyrovnat s (mainstreamovým) formálními nároky na vzdělávání [Stage, Milne 1996: 427-428].

2.4.2 Koncept (ne)kompetence i (ne)způsobilosti

„Disability asks us to consider what we value in life.“ [Goodley 2014: xi].

Jak bylo již výše v práci zmíněno o intelektuální disabilitě, je nutné uvažovat v souvislosti s klasifikací, kategorizací lidí jako kompetentních a

nekompetentních, respektive jako zp sobilých a nezp sobilých [Jenkins 1998]. V této souvislosti je disabilita jako sociokulturní kategorie spoluprodukována, konstituována spolu se sociokulturní kategorií kompetence, zp sobilosti, (schopnosti, „ability“) [Goodley 2014:xi, xiii].

Kompetenci lze definovat jako kapacitu nebo potenciál pro dostatečné, adekvátní fungování socializovaného člověka v konkrétním historickém, sociálně kulturním, politickém, ekonomickém a mocenském kontextu. Kompetence je tak kulturně a sociálně konstruovanou kategorií, která předstává předepsané charakteristiky jednotlivým aktérům. Tyto charakteristiky jsou mezikulturně a historicky variabilní spíše než, aby byly objektivními, inherentními vlastnostmi jednotlivých aktérů [Jenkins 1998: 1-2].

Lidé usilují o to, aby byli kompetentní, tedy předepisují si je, aby byli viděni jako kompetentní. Sám aktér předepisuje o své kompetenci, schopnostech a zároveň je jeho kompetence v určité sociální situaci předpokládána ostatními aktéry [ibid].

Co znamená v západní imaginaci být kompetentní? Čím je tato představa z hlediska mocenských vztahů definována? S jakými dalšími kulturními představami a významy souvisí? Pokud se předepisuje o tom, co znamená v západní hyperkapitalistické společnosti být kompetentní, je nemožné se myšlenkově vyhnout další související otázce týkající se západní kulturní představy lidství, tedy toho, co znamená být v dnešní společnosti člověkem. Jaká je západní kulturní představa lidství? Čím nebo čím je tato představa z hlediska mocenských vztahů definována? Podobné otázky si i ve svých knihách pokládají i Jenkins [Jenkins 1998: passim] a Goodley [Goodley 2014: passim]. Představa lidství, představa toho, co znamená být lidskou bytostí je kulturně a sociálně definována, konstruována. Tato představa je tak mezikulturně variabilní [Jenkins 1998: 2].

Nejednou v historii byl některým jednotlivcům i skupinám jednotlivců předepsán nárok na „úplné lidství“ ostatními aktéry. Nekompetence je spíše předepisována „zvenčí“, než aby byla sebe-ustavována. Logika kategorizace, klasifikace jednotlivců na kompetentní a nekompetentní má určitou historickou spojitost s logickou rasovou kategorizací, klasifikací. Kategorizace na kompetentní a nekompetentní vykazuje podobnost jako rasová klasifikace hierarchické schéma

lidské adekvátnosti i akceptovatelnosti pro výběr sexuálních partnerů, kamarádů, afinních příbuzných, kolegů, sousedů atd. Další společný rys obou klasifikačních systémů lze spatřovat v trendu velkého množství diagnostických labelů, které detailněji popisují různé formy intelektuální disability, v „sofistikovanější“ měření schopností i dovedností a v měření IQ, což je především zájmem hegemonních věd a statistik normalit. Podobný trend se týkal i mapování rasových diferencí [Jenkins 1998: 2].

Určitá nekompetence ale nemusí nutně znamenat dehumanizaci, i upírání lidství, což dokládá množství etnografických příkladů, jež představují jednotlivé případy od různých antropologů ve sborníku Richarda Jenkinse [Jenkins 1998].

Například Mark Nuttall ukazuje ve svém příspěvku [Jenkins 1998: kap. 8], že v oblasti severozápadního Grónska není intelektuální nezpůsobilost v lokálním modelu asociována se sníženým lidstvím nebo problematickou osobností. V oblasti Kangarsuatsiaq v Grónsku se vedle sebe objevují dva modely kompetence. Západní, dánský model kompetence, který je vytvářen na základě výkonu, úspěchu „moderního Grónana“ ve formálním vzdělávacím procesu, který je vystaven po vzoru toho dánského. V tomto vzdělávacím systému je vyžadována dokonalá znalost dánštiny. Z tohoto pohledu je to právě vzdělávací proces, který vytváří kategorie kompetence a nekompetence. Ti, kterým se ve škole příliš nedaří, jsou vnějšími dominantními zájmy označováni za nekompetentní. Dalším modelem, který je možné v tomto místním kontextu identifikovat je lokální model kompetence, který vychází ze schopnosti Grónana lovit a rybařit. Z tohoto pohledu je škola spatřována jako překážka v úplné participaci dítěte v lokální subsistenční ekonomice. Dítěti je z této perspektivy odepřena příležitost lovit tulen a rybařit, protože musí sedět ve škole, ve třídě. Profesionální znalost dánštiny a jiné „školské“ způsobilosti i schopnosti nejsou logicky spatřovány jako důležité pro úspěšný lov tuleňů a úspěšné rybaření. V tomto lokálním kontextu funguje reciproční forma směn mezi příbuznými a přáteli, takže ti, kteří nejsou z nějakého důvodu schopní, způsobilí lovit, nejsou v tomto kontextu marginalizováni ani společensky vyloučeni. Takoví aktéři zůstávají plnohodnotnými členy této společnosti díky sociálním, přátelským nebo příbuzenským vazbám.

2.4.2.1 Západní kulturní představa lidství

V každém lokálním kontextu je tedy možné identifikovat, nikoliv však nevyhnutelně, souvislost mezi kulturní představou „adekvátního“ lidství a porozumění tomu, co v daném kontextu znamená být kompetentní a nekompetentní. Výzkumné téma této práce je ukotveno v západním neoliberačním kontextu, proto se následující část práce bude v novat zamýšlení se nad tím, čím je charakteristická západní kulturní představa lidství a kompetence, respektive nekompetence a kým, čím nebo na základě čeho jsou tyto představy z hlediska mocenských vztahů definovány. Tato základní filozofická otázka samozřejmě přispívá k možnosti této diplomové práce.

V této souvislosti je nutné nejdříve zmínit velmi inspirující a stále pokračující diskusi na téma „Das Adam Smith Problem“ [Montes 2003]. Termín Das Adam Smith Problem odkazuje k analytické dichotomii mezi rovinou „self-interest“ a rovinou „sympathy“. Debata na toto téma je stále relevantní, přitahuje pozornost badatelů z různých společenských vědních oborů, což dokazuje i množství interpretací, které se týkají „řešení“ tohoto problému, i definice toho, co vlastně pojmy self-interest nebo sympathy znamenají, respektive, jakým způsobem sám Adam Smith tyto pojmy chápal a jak s nimi pracoval [Montes 2003: 85].

Das Adam Smith Problem odkazuje k jakési intelektuální kontroverzi, která vyplývá z určité intelektuální nekompatibility dvou děl Adama Smitha, kterými jsou *Teorie mravních citů* [Smith (1759) 2005] a *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů* [Smith (1776) 2001]. Obecně lze říci, že kontroverze „dvou Adamů Smithů“ se vztahuje k jakési představě o „přirozené“ povaze člověka i o „přirozeném“ charakteru lidského jednání [Montes 2003: 70-73]. Adam Smith ve svém díle *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů* [Smith (1759) 2005] zdrazňuje pojem self-interest jako jakousi přirozenou, individuální, sobeckou tendenci aktéra k maximalizaci svého užitku bez ohledu na etický, morální rámec svého jednání. Jinými slovy bez ohledu na jednání a zájmy ostatních aktérů [Montes 2003: passim]. Paradoxně ale ve svém dřívějším díle, *Teorie mravních citů* [Smith (1759) 2005], Smith zdrazňuje pojem sympathy

lidskou pirozenost definovanou empatií, soucitem, morálkou, nezištnou pomocí. [Montes 2003: passim].

Tímto intelektuálním paradoxem se začali zabývat v 19. století především badatelé německé historické školy [Montes 2003: 66-73]. Z podivuhodných důvodů se v rámci mezinárodní akademické obce na dílo Teorie mravních citů [Smith (1759) 2005] a pojem sympathy, kromě zmíněné debaty, spíše „pozapomnělo“. Tedy alespoň v porovnání s dílem Pojednání o podstatě a původu bohatství národů [Smith (1759) 2005] a souvisejícím pojmem self-interest.

Jednu ze zajímavějších interpretací zmíněné „smithovské“ kontroverze představuje interpretace Nieli [Nieli citován in Montes 2003: 79], který na analytické úrovni odlišuje sféru intimnosti, dále v rnosti jako sféru emocionálních vztahů, rodinných vztahů, benevolence a lásky od sféry ekonomických vztahů. Aktér jedná s aktéry v rámci sféry intimnosti kvalitativně odlišně než s aktéry, kteří se nacházejí mimo tuto sféru, tedy ve sféře ekonomických vztahů. Aktér jedná s ostatními aktéry v rámci sféry intimnosti správně, spravedlivě, morálně, jinými slovy dle logiky sympathy. Jednání ve sféře ekonomických vztahů, tedy mimo sféru intimnosti, je naproti tomu řízeno logikou self-interestu. Logika self-interestu rovněž reguluje jednání na trhu [Nieli citován in Montes 2003: 79].

Podobným způsobem uvažuje o těchto dvou analyticky odlišitelných tendencích i Stephen Gudeman ve své knize Ekonomické tenze [Gudeman 2003]. Gudeman hovoří o „mutuality“ i „base“ jako sféře vzájemnosti, kterou charakterizují osobní až emocionální sociální vztahy a o „trade“, jako sféře obchodu, která je charakterizována neosobními, anonymními vztahy, soutěží, maximalizací zisku, snahou o profit a racionálním kalkulem [Gudeman 2003: 1-25, 74-77].

Na základě svého etnografického výzkumu v Panamě ukazuje, že koncept racionálního kalkulu, který s nadsázkou připodobuje k jakési gramatice, která ovládá lidskou mysl, tak aby každé lidské rozhodnutí i volba vedly k individuálnímu prospěchu, přispívá k maximalizaci zisku jednotlivce, nepředstavuje kulturní univerzálii. Koncept racionálního kalkulu je vázáný na západní tržní ekonomiku [Gudeman 2003: 1-21]. Termín ekonomické tenze tak

představuje dialektický vztah mezi tržní sférou a sférou vzájemnosti. Jedná se o tenzi mezi hodnotami odlišnými sférami. Například mezi těmito sférami rámuje životní prostředí lidí [Gudeman 2003: 4].

Ale co když tržní logika začne být přenesena do sféry vzájemnosti, do oblasti sociální existence a sociálních vztahů, ve které převažovala logika vzájemnosti, tedy pravidla jednání sympathy, tedy úplně jiná kvalita, přičemž tato situace bude v rámci každodenního života aktéry rozpoznávána jako něco „přirozeného“, „normálního“? Přenos tržní logiky do sféry vzájemnosti Gudeman označuje jako proces „cascading“, kaskádování. Proces kaskádování může vést k určitému konfliktu hodnot [Gudeman 2003: 58-61].

Smyslem této části práce bylo nastínit následující myšlenku. Tržní logika proniká i do západní kulturní představy lidství. Jinými slovy do představy toho, co v západní společnosti znamená být člověkem. Tato situace poukazuje na hegemonii tržního diskurzu, v rámci kterého jsou nastaveny pomyslné „mantinely“ přemýšlení o tom, koho je možné chápat jako „správného“, „normálního“ člověka, koho je možné vnímat jako kompetentního a nekompetentního. Z tohoto hlediska intelektuální (nebo jiná) kompetence, způsobilost, v západní kapitalistické společnosti představuje takové schopnosti a takové dovednosti, které vedou ke generaci zisku a hodnoty smířitelných na trhu. Je pravděpodobné, že diagnostické kategorie intelektuální disability spolu s klasifikačním systémem kompetence a nekompetence západní společnosti (do určité míry) mohou odrážet tržní logiku, respektive hodnoty a potřeby trhu. Kompetence v tomto ohledu představuje míru způsobilosti zapojení se do tržního systému. Západní představa o tom, kdo je to člověk, je tak vytvářena skrze perspektivu zisku a skrze tu je také výrazně redukována. „Správným“ člověkem je z této perspektivy snad „normální“ pracující občan s průměrnými znalostmi a dovednostmi. Takový člověk je totiž ve větší míře snáze kontrolovatelný, nevyžaduje individuální, specifický tedy alternativní a tedy komplikovaný přístup k hodnotě, představy, jednání, v dělní. Intelektuální (nebo jiná) nekompetence, nezpůsobilost „neexistuje“ sama o sobě jen tak, ale je definována, naplňována významy a hodnotovými soudy až v určitém kontextu, povstává až v rámci určitého systému pravidel a je spolu vytvářena s představou normality. Být intelektuálně nekompetentní, nezpůsobilý tak

znamená vytvářet určité alternativy, tedy alternativní hodnoty, jednání, představy, věci, které nevychází vstřícně tržní logice. Tyto alternativy mohou narušovat hegemonii tržního diskurzu, například tím, že zviditelují oblasti sociální existence i sociálních vztahů, ve kterých aktérské jednání regulované i ovlivňované tržní logikou vede k určité konfliktní situaci a následně k možné společenské destabilizaci. Tržní logika v určitých oblastech sociální existence mimo sféru intimnosti nefunguje.

Disabilita je prostoupena kulturními významy a představami. Nejčastěji to má negativními, patologizujícími a stigmatizujícími [Goodley: xi], což je patrné z následujícího tvrzení. „Běžného“, zdánlivě „normálního“ člověka spíše napadne, co intelektuálně (nebo jinak) disabled člověk oproti němu dělat nemůže a nikoliv, co by oproti němu mohl dělat jinak [Krhutová 2013: 20]. Krhutová se ptá, „*Proč si naše mysl nezvolí jiný úhel pohledu?*“ A v zápatí si odpovídá, „*Protože by to pro ni bylo náročnější*“ [Krhutová 2013: 20; zvýrazní autorky]. S touto odpovědí nelze souhlasit, protože to není přirozená podstata lidské mysli, která by nás v kladení podobných otázek limitovala, ale tržní diskurz, který nastavuje mantinely našeho uvažování o ostatních lidech.

Disabled aktéři jsou ti, kteří mají potenciál odmítnout, zejména v intencích teorie jednání od Sherry Ortner, stávající pravidla hry, nebo ti, kteří mohou přímo zpochybnit nastavený hegemonní systém pravidel [Ortner 2006].

2.4.3 Koncept normality

Každodenní život člověka je v současné západní společnosti prostoupen kulturními představami o normalitě, tedy kulturními představami o tom, co je v té nebo oné oblasti života považováno za normální. Pravděpodobně neexistuje oblast lidského života, pro kterou by nebyla v nějaké podobě stanovena norma, střední hodnota i průměr. Děti jsou ve škole navzájem srovnávány a v rámci pedagogicko-psychologické poradny testovány, aby se zjistilo, zda jejich vývoj odpovídá normální křivce uvnitř a normální inteligenci [Davis citován in Kolářová 2012: 71]. Lze hovořit o jakési hegemonii normality v naší současné společnosti [Davis citován

in Kolářová 2012: 73]. Jaký je tedy význam představy normality v naší současné neoliberální společnosti?

Představa normality není daností lidské mysli, ale spíše charakteristikou určitého historického, kulturního, sociálního, politicky ekonomického, respektive mocenského kontextu [Davis in Kolářová 2012: 72]. V každodenním životě se lidé vzájemně nepochybně porovnávají z různých kontextuálně vázaných důvodů. V této souvislosti můžeme být jakýmsi motivem vzájemného porovnávání aktérů právě představa normality.

Slova jako „normální“ ve smyslu běžného typu, běžného, obvyklého, neodchylujícího se, „normálnost“, „normalita“, „norma“, „průměr“, „abnormální“, se vesměs objevila v anglickém jazyce, ale i v ostatních evropských jazycích až v poměrně nedávném období. Dle slovníkových údajů lze říci, že představa normy se v angličtině etablovala v období mezi lety 1840 a 1860, tedy v 19. století [Davis in Kolářová 2012: 72].

Koncept normality se objevuje v Evropě v 19. století v souvislosti se vznikem nového oboru statistiky. Statistika a koncept normality se ve svých počátcích rozvíjely v kontextu dvou ideologií eugeniky a rasové ideologie. Francis Galton, Karl Pearson, Ronald A. Fisher byli průkopníky konceptu normality a zároveň přívrženci eugeniky [Jenkins 1993: 18].

V této době koncept normality popisoval normální jako to, co je nejvíce typické, což zároveň považoval za žádoucí stav, ke kterému by se mělo směřovat. Propagace normálnosti a zdokonalení směrem k průměru se tak staly morálním imperativem doby. Dominantní představa normálního lidství byla tak legitimizována západní vědou, která tvrdila, že kritéria způsobilosti, i kompetence jsou objektivní [ibid]. Toto dobové pojetí normality lze nazvat objektivním modelem normality.

Nejen doba, ale i kulturní sociální, politicky ekonomický, respektive mocenský kontext se změnil a s ním i pojetí normality v západní společnosti. Anne Waldschmidt ve svém příspěvku, Kdo je normální a kdo je deviantní [Kolářová 2012: 127-146] rozlišuje na analytické úrovni normativitu, respektive normativní normy a normalitu, respektive normalistické normy. V této souvislosti hovoří o dvou společenských strategiích, postupech, i mechanismech. A to o protonormalismu a pružném normalismu⁸ [Waldschmidt in Kolářová 2012: 127-133]. Obzvláště pojetí norem, normality, stejně tak i společenské strategie protonormalismu a pružného normalismu ovlivní jednání aktérů v současné společnosti. Nicméně současná neoliberální společnost je charakteristická dle Waldschmidt spíše pružným normalismem.

Normativita i normativní normy odkazují k ustáleným společenským a právním normám (zákonům), zavázaných vnější autoritou, které jednotlivci naizolují jednat určitým způsobem a nikdy nejiným. Tyto normy musejí být dodržovány. Přijatá normativní norma tak vede ke shodnému chování mnoha lidí. Společenskou funkcí těchto norem je zachování společenské stability, jinými slovy snaha předejít společenskému chaosu. Tato normativita, respektive tyto normativní normy mají spíše statický charakter. Jedná se o ustálené normy, které jsou zdrojem společenské kontroly a disciplinace. Odchýlení se od těchto norem podléhá sankcím, trestá se. Pro západní společnost 18. a 19.

⁸ Z příspěvku Anne Waldschmidt není příliš jasné, což je možná její záměr, rozdíl mezi pojmy protonormalismus, normativita a normativní norma. Tento problém se týká rovněž pojmů normality, normalistických norem a pružného normalismu. Z příspěvku Anne Waldschmidt totiž v zásadě vyplývá, že pojmy protonormalismus, normativita a normativní norma jsou vzájemně (významově) zaměnitelné, stejně jako pojmy normalita, normalistická norma a pružný normalismus. Pro účely práce jsou zásadnější pojmy normalita, normalistická norma a pružný normalismus. Z důvodu lepšího pochopení těchto pojmů a s ohledem na výše zmíněný „problém“, bude pojem normality a normalistický norem rozlišován od (v podstatě významově stejného pojmu) pružného normalismu, pouze skrze mikro a makro rovinu. V této souvislosti bude v práci předpokládáno, což i z příspěvku do určité míry vyplývá, že normalita a normalistické normy se vztahují spíše k mikro rovině jednání aktéra, zatímco pružný normalismus odkazuje spíše na makro úroveň společenských strategií a postupů ovlivňujících jednání subjektů. Tyto dvě roviny lze odlišit pouze analyticky, v rámci každodenní praxe se tyto roviny spíše prostupují, navzájem konstruují, implikují, což z příspěvku Anne Waldschmidt vlastně vyplývá.

století byly charakteristické právě tyto normativní normy, i tato normativita [Waldschmidt in Kolářová 2012: 130 – 133].

Normalita, normalistické normy, pružný normalismus charakterizuje spíše souasnou neoliberální (normalizační) společnost. Souasná společnost je dynamická, individualistická, pluralistická, komplexní a toto pojetí normality tyto charakteristiky souasné společnosti reflektuje. Normalistické normy jsou orientované na dynamiku a změnu. V tomto ohledu působí normalita jako mechanismus sociální soudržnosti [Waldschmidt in Kolářová 2012: 127 – 133].

Normalita je v dnešní společnosti (i v rámci široké veřejnosti) chápána jako vlně nestabilní fenomén, jako něco relativního, teoreticky vytvořeného, přičemž pomyslné hranice mezi normalitou a deviací už nejsou vnímány tak neotezitelné, jako tomu bylo dříve [Waldschmidt in Kolářová 2012: 127]. Normalita je v sociální praxi prosazována prostřednictvím diskurzů, v rámci kterých je opakovaně předefinována [Waldschmidt in Kolářová 2012: 132].

Moderní pojetí normality je založeno na statistické normalitě, normalitě v těsnosti, přeměru, vychází totiž ze vzájemného porovnávání aktérů. *„Statistická normalita jako řídicí kategorie je založena na kontinuálním vytváření střední hodnoty, přeměru, tj. na symbolické nebo faktické tvorbě křivek normálního rozdělení“* [Waldschmidt in Kolářová 2012: 130; zvýraznění autorky]. Normalistické normy staví totiž před každého aktéra jako jednotlivce otázku: Jak jsem na tom, respektive, jak jsou na tom moje vlastnosti (schopnosti, dovednosti atd.) a moje chování, jak se chovám, ve srovnání s ostatními? Jedná se o internalizovanou formu sebedisciplinace, kterou lze považovat za mocenský mechanismus usměrňování aktérů, který je pravděpodobně pocíťován jako něco přirozeného. Normalistické normy tak požadují, aby aktér jednal ve shodě s jinými aktéry. Shodné jednání právě vede ke vzniku normalistických normy, vytváří tuto normalitu. Ve smyslu, když to dělá každý člověk, i

když to dává spousta lidí, je to normální. Normalita nebo normalistické normy tak odkazují k jednání a vlastnostem, které jsou aktéry považovány za běžné, obvyklé [Waldschmidt in Kolářová 2012: 127 – 133; Goodley 2011:146-151].

Normalistické normy, normalita působí mocensky jen na ty, které aktéry, nicméně tyto normy, tato normalita je vytvářena všemi aktéry [Waldschmidt in Kolářová 2012: 130]. „*Všichni se neustále ústně odkazujeme k ideálu normálního rozdělení - průměru, plynulých přechodových zón a periférie*“ [Waldschmidt in Kolářová 2012: 131; zvýrazněno autorky]. V případě, že na daného aktéra normalita mocensky nepůsobí, může to znamenat, že aktér nereflektuje požadavky normativních norem a je vůči těmto požadavkům rezistentní.

Protonormalistické strategie reflektují normativitu, normativní normy. Jedná se o takové společenské postupy, které působí oddělení normálního od abnormálního, které je považováno za patologické, negativní, a které stabilně vyloučí všechny odchylky. Protonormalistické strategie vytváří ostrakizující klasifikační kategorie. V tomto pojetí normality aktéři společností považovaní za abnormální jsou natrvalo vyloučeni ze společnosti „bez šance“ na společenskou integraci. Příkladem uplatnění protonormalistických postupů může být například situace, kdy dítě, které se učí v rámci formálního vzdělání například pomaleji, za ne být svým sociálním okolím automaticky považováno za „od přírody hloupé“, což může být vnímáno jako nezmenitelný stav. Důsledkem toho může být například vyloučení takového dítěte z běžné základní školy a jeho izolace do speciální vzdělávací instituce [Waldschmidt in Kolářová 2012: 132–133]. V této souvislosti není od věci zmínit téma inkluzivního vzdělávání, které je v současné době v České republice velmi aktuální. Téma inkluzivního vzdělávání může právě poukazovat na počátek významné sociální změny v české společnosti. Tuto sociální změnu lze z určité perspektivy interpretovat jako změnu, která může souviset právě se změnou v pojetí normality. Tedy jako přechod od normativity, i

protonormalistických strategií k pružnému normalismu v české společnosti.

Strategie pružného normalismu reflektují normalitu, normalistické normy. V rámci této normality je oddělováno normální od abnormálního, ale pomyslné „hranice“ nejsou tak nezpochybnitelné, nejsou vase stabilní, ale naopak podléhají změnám. Tyto strategie umožňují aktérům opustit oblast abnormality a umožňují jim návrat do střední společnosti, tedy do oblasti normality. Předpokladem pružného normalismu je, že lidé se na okraji společnosti nachází náhodou. Strategie pružného normalismu umožňují aktérům, kteří byli například po dlouhou dobu společností stigmatizováni a vyloučeni ze společnosti, jejich společenskou integraci [Waldschmidt in Kolářová 2012: 132-133].

Teoretický koncept strategií pružného normalismu by bylo možné analyticky propojit s teorií sociálního dramatu, jejíž integrální součástí je teorie liminality, od Victora Wittera Turnera [Turner 1957; 1980]. Aplikace teorie sociálního dramatu na problematiku vyloučení, stigmatizaci a následné (re)integraci aktérů formálně označených jako abnormální, se jeví v této souvislosti jako velmi relevantní. Teorie sociálního dramatu totiž procesuálně propojuje do logického celku koncepty společenského vyloučení, sociální stigmatizace a následné společenské reintegrace v souvislosti s možnou sociální změnou.

„Struktura normalizační společnosti je hlavním nástrojem vládnutí statisticky podložený srovnávací popis lidí, jejich chování a vlastností. Tento popis není hodnotově neutrální – hodnotové soudy se promítají například do tvorby kategorií i definic smrodátných odchylek a průměrných hodnot. Normalita také plodí hodnocení a oekávání, nicméně až ex post facto, v důsledku tvorby statistických průměrů. Hodnocení předchází domněle objektivní, neutrální popis založený na faktech a úsledech“ [Waldschmidt in Kolářová 2012: 131; zvýraznění autorky].

Sou asnou západní neoliberální společnost lze tedy označit spíše za normalizační. Dle Waldschmidt naše společnost ustupuje od dříve na trestní zákonodárství a sankce a orientuje se spíše na vnitřní formy sebedisciplinace [Waldschmidt in Kolářová 2012: 129]. Lze tedy v zásadě říci, že čím více se naše společnost stává liberálnější, tím stoupají nároky na sebedisciplinaci i této společnosti. Tato sebedisciplinace představuje internalizovanou mocenskou formu kontroly. Sebedisciplinace se dříve především prostřednictvím kritéria normality, tedy západní kulturní představy normality. Tato normalita je normalitou statistickou, jelikož je konstruována samotnými aktéry na základě jejich vzájemného porovnávání.

„...“problémem“ není to, že někdo odlišný; problematické je to, jakým způsobem se skrze konstruování normality problém „postiženého“ vytváří“ [Davis in Kolářová 2012: 72; zvýrazněno autorky].

Pokud je logika uvažování z výše zmíněného citátu přivedena na uvažování o intelektuální disability, odlišnosti, lze předpokládat následující situaci. V případě rozpoznávané intelektuální odlišnosti není problémem to, že někdo odlišnými intelektuálními, kognitivními schopnostmi, ale to, jakým způsobem se skrze konstruování normality problém intelektuálně, kognitivně odlišného aktéra vytváří a jaké charakteristiky, významy a hodnotové soudy jsou tomuto aktéru přisouzeny.

2.4.4 „Anthropology of impairment-disability“

Disabilita je klíčovým konceptem v zahraničí etablovaného interdisciplinárního multiparadigmatického oboru Disability Studies⁹. Koncept disability je rovněž klíčovým pro antropologický směr „anthropology of impairment-disability“.

⁹ Tento akademický obor není v České republice v současnosti etablován.

Antropologické uvažování o disability se vyvíjelo a vyvíjí svým vlastním způsobem [Kasnitz, Shuttleworth 2001: 5, 7, 11]. Intelektuálním základem pro studium disability se v rámci antropologie stala především severoamerická medicínská antropologie. Okrajově pak i antropologické směry jako antropologie deviace, práce nebo kariéry¹⁰ [Battles 2011: 109]. V roce 1980 byla založena pod záštitou Společnosti pro medicínskou antropologii tzv. „Disability Research Interest Group“ [Kasnitz, Shuttleworth 2001: 5]. Na poli medicínské antropologie tak vznikala klíčová antropologická díla, která ustavila setrvávající antropologický zájem o studium disability [Ginsburg, Rapp 2013: 4.4.].

Za absolutní zlom v rámci antropologického studia disability jsou považovány práce medicínské antropoložky Joan Ablon [Kasnitz, Shuttleworth: 2004: 139-161]. Ablon se velmi výrazně svými pracemi „Little People in America: The Social Dimension of Dwarfism“ [Ablon: 1984], „Living with Difference: Families with Dwarf Children“ [Ablon: 1988] zasadila o rozvoj antropologického studia disability, ve kterém prosazovala etnografický výzkum, a nikoli výzkum a především důležitost kariéry „disabled“ antropolog [Kasnitz, Shuttleworth 2004: 139].

V této souvislosti se hovoří o tzv. autoetnografii. Etnografické sebe-reflexivní výzkumné metody, která umožňují náhlednou antropologovu vlastní zkušenost s disability. Tato výzkumná metoda přináší specifickou epistemologickou hodnotu pro antropologické studium disability [Ginsburg, Rapp 2013: 4.4-4.5]. Za klasické dílo je v této souvislosti považována kniha „The Silent Body“ od Roberta Murphyho [Murphy (1987) 2001]. Právě disabled antropologové, jako Joan Ablon, se zasloužili nejvíce o rozvoj anthropology of impairment-disability [Battles 2011: 111].

¹⁰ „anthropology of deviance“, „anthropology of work“, „anthropology of careers.“

3 METODOLOGICKÉ POZADÍ PRÁCE

Antropologický výzkum předkládané diplomové práce je založen na kvalitativní metodologii. Jako konkrétní výzkumný postup k vytváření kulturních dat byla zvolena výzkumná metoda narativních rozhovorů. Narativní rozhovory byly uskutečnily s rodiči dětí, kterým byla na základě souhlasného formálního, odborného způsobu kategorizace, klasifikace (pedagogicko-psychologického testování, diagnostiky) udělena specifická kategorie intelektuální disability (pedagogicko-psychologická diagnóza, dyslexie). K analýze získaných primárních kulturních dat byla využita tematická obsahová analýza.

3.1 Sebereflexe

Počátečním motivem výběru výzkumného tématu předkládané diplomové práce, Kulturní interpretace dyslexie: rodičovské interpretace dyslexie u svých dětí a následné realizace antropologického výzkumu na toto téma, byla vlastní rodinná zkušenost s intelektuální disability, respektive s dyslexií, autorky této práce. Smyslem této části práce je tak snaha zachytit osobní zkušenost s dyslexií z pozice staršího sourozence¹¹ formou krátkého příběhu, který představuje určité předporozumění autorky k zvolenému výzkumnému tématu předkládané práce. Příběh, tak jak si ho v „souhlasné“ časové specifičnosti pamatuje autorka této práce, je formulován z určité subjektivní pozice.

Na tomto místě bych nejdříve chtěla upozornit na jednu, z mého pohledu, celkem významnou skutečnost, kterou si uvědomuji. Tato skutečnost souvisí se specifickou časovostí, ve které byl příběh zachycující mou vlastní rodinnou zkušenost s dyslexií vytvořen a s mými individuálními zkušenostmi ukotvenými v tomto specifickém časovém kontextu. Za jednu z nejzásadnějších individuálních zkušeností považuji, mimo jiné i studium sociální a kulturní antropologie. Z tohoto pohledu přibližně moje

antropologické vzdělání, necht jako jakýsi teoretický i myšlenkový „filtr“, který pravděpodobně má potenciál ovlivnit formulaci následujícího příběhu předstávajícího mou zkušenost s dyslexií. Jednoduše řečeno není možné se odmyslet od svého vzdělání.

V rámci svého života jsem měla (a mám) možnost sledovat životní i možná lépe řečeno vzdělávací trajektorii svého sourozence, kterému byla zhruba před více než patnácti lety na základě pedagogicko-psychologického vyšetření diagnostikována dyslexie. V té době obsah zprávy z uskutečněného pedagogicko-psychologického vyšetření „nedoporu oval“ mého sourozence ani ke stádoškolskému vzdělávání vzhledem k jeho údajným intelektuálním (ne)schopnostem. Naštěstí moji rodiče v rámci odborných informací zůstali rezistentní a odbornými doporučeními se rozhodli neřídili.

Moje zkušenost, týkající se pedagogicko-psychologického diagnostiky dříve je tak logicky spíše negativní než pozitivní. Nejen z tohoto důvodu výzkumné téma práce nahlížím, mimo jiné i z kritické pozice.

Oficiální dokument, zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření, je tedy dokument, který má v určitém ohledu moc ovlivňovat, určovat, i rozhodovat o následující nejen vzdělávací, ale v podstatě i životní trajektorii dítěte, které se vzhledem k svému veku nemůže nijak uváděle bránit v rámci „shora“ uvedeným doporučením. A pokud nefunguje role rodičů, matky nebo otce, z jakéhokoliv důvodu, může být dítě ve svých potenciálních možnostech i na své budoucí životní cestě v důsledku odborných doporučení nespravedlivě omezeno.

V současné době nejsou moje vzpomínky tak intenzivní, respektive moje zkušenost není tak intenzivní, jako by pravděpodobně byla před více než patnácti lety. A to zejména proto, že v současné době nepociťuji, nevnímám, že by můj sourozenec „jako dyslektik“ zažíval v rámci svého

¹¹ Sourozence, kterému nebyla diagnostikována dyslexie, ani jiná forma intelektuální disability.

každodenního života, přesněji jsem se jako student vysoké školy, jakékoliv vzdělávací „problémy“, které by bylo možné vztáhnout k dyslexii jako pedagogicko-psychologické diagnóze, kategorii, respektive které by bylo možné vysvětlit skrze odbornou definici dyslexie.

Nepamatuji si, že bych někdy ve svém životě vnímala svého sourozence jako odlišující se dítě ode mě nebo od ostatních dětí z našeho blízkého sociálního okolí. Jako dítě jsem akorát věděla, že „má ve škole problémy s českým jazykem, a proto musí hodně číst, aby se jeho dovednost v českém jazyce zlepšila“. Slovo dyslektik jsem znala a věděla jsem, že toto slovo označuje jeho „potíže“ s českým jazykem ve škole, tedy něco negativního.

Lze říci, že obtíže, které zažíval můj sourozenec jako dyslektik ve škole, se postupem času rozplynuly s tím, jak se měnil stupeň a hlavní charakter vzdělání, kterého dosahoval. Z mého pohledu bylo nejproblematictější období pro mého sourozence první stupeň základní školy. V této době byla klíčovou postavou moje matka, vzděláním speciální pedagožka, která se s mým sourozencem každý den usilovně ubírala takovým způsobem, který mému sourozenci vyhovoval a zároveň také proto, aby „spolu dohnali“ „to klíčové“¹², co bylo v rámci povinné školní docházky zpočátku zanedbáno. Jednalo se zejména o období od první do třetí třídy. Můj sourozenec byl tenkrát totiž třídním učitelem vnímán jako „pomalé“ a „hloupé“ dítě, jelikož nevyhovoval klasickým formálním vzdělávacím požadavkům, respektive nereagoval na klasický formální vzdělávací přístup. Proto jsem seděla v „poslední lavici“. Můj sourozenec byl poté, tuším ve čtvrté třídě, kvůli nespokojenosti mé matky, týkající se přístupu k jeho vzdělávání přeřazen z první základní školy na jinou základní školu. Od té doby se vyvíjelo vše spíše pozitivním směrem. Na druhém stupni a posléze na střední škole se s mým sourozencem čas od času ubíral otec mého otce. Toto období vnímám jako pro mého sourozence v zásadě školsky neproblematické.

Vzdělávání mého sourozence na střední škole se orientovalo technickým směrem. Tedy směrem, který ho spíše naplňoval a nezpůsoboval mu problémy v rámci formálního středněškolského vzdělávacího nastavení. V současnosti je můj sourozenec studentem technické vysoké školy. V tomto prostředí, nastavení pozbývá diagnostická kategorie, dyslexie, jakéhokoliv významu, protože na počátku vzdělávací, životní trajektorie mého sourozence působila výrazně deterministicky a negativně.

3.2 Výběr a charakteristika informátorů

Předpokládaná kritéria pro výběr informátorů byla následující. Snahou bylo získat takové informátory, respektive rodiče dětí, kterým byla diagnostikována pouze dyslexie. Jinými slovy dětem dotazovaných rodičů nebyla kromě dyslexie diagnostikována žádná jiná forma intelektuální disability. Dalším kritériem výběru informátorů bylo, aby děti dotazovaných rodičů nebyly jedináky, ale měly alespoň jednoho sourozence, kterému nebyla diagnostikována dyslexie, nebo jiná forma intelektuální disability. Toto kritérium vycházelo z předpokladu, že informátoři, dotazovaní rodiče budou mít tendenci své děti porovnávat, což by pravděpodobně mělo vypovídající hodnotu o tom, co pro ně znamená mít normální dítě a co pro ně znamená mít nenormální dítě. Posledním kritériem výběru informátorů bylo to, aby děti všech dotazovaných rodičů byly diagnostikovány v rámci jedné instituce, tedy v rámci jedné pedagogicko-psychologické poradny. Touto institucí se stala pedagogicko-psychologická poradna nacházející se v Libereckém kraji¹³. Vybraná instituce byla telefonicky a emailově kontaktována výzkumníkem na začátku ledna 2016 s odkazem na výzkumný záměr předkládané diplomové práce a s žádostí o zprostředkování kontaktu na rodiče dětí s dyslexií dle výše zmíněných kritérií. Komunikace mezi výzkumníkem a institucí probíhala skrze jednoho jejího zaměstnance. Žádosti o zprostředkování kontaktu bylo

¹² Ve smyslu klíčové školské látky v období první až třetí třídy.

vyhovno¹⁴, nicméně předpokládaným kritériím pro výběr informátorů bylo možné vyhovět velmi těžce. Předpokládaným kritériím pro výběr informátorů tak bylo vyhovno pouze částečně.

Celkem bylo získáno pět informátorů, se kterými byly uskutečnily narativní rozhovory. Ve všech případech se jednalo o matky těchto dětí, což nepředstavovalo zamýšlené kritérium pro výběr informátorů. Dětí všech pět informátorů byly diagnostikovány v rámci jedné výše zmíněné instituce. Ve těchto případech měly děti dotazovaných rodičů sourozence, kterému nebyla diagnostikována dyslexie ani žádná jiná forma intelektuální disability. Ve zbylých dvou případech tomu tak nebylo. To jinými slovy znamená, že u všech dětí těchto dvou rodičů byla diagnostikována dyslexie. Dále pak dva z dotazovaných rodičů měli potomky, u kterých nebyla diagnostikována pouze dyslexie, ale i jiná forma intelektuální disability ze „skupiny dys“, tedy buď dysgrafie, nebo dysortografie, nebo oboje najednou. Předpokládaným kritériím pro výběr informátorů bylo tak vyhovno pouze částečně, což v konečném důsledku, dle úsudku výzkumníka, nehrálo při vlastní analýze a interpretaci dat vzhledem k výzkumnému cíli práce žádnou relevantní roli.

Užitý způsob výběru informátorů lze označit za účelový výběr, tedy výběr, který je založen na úsudku výzkumníka [Disman 2002: 112-113].

3.3 Tvorba kulturních dat

Jako konkrétní výzkumný postup k vytváření kulturních dat byla zvolena, jak již bylo na začátku metodologické části práce zmíněno, výzkumná metoda narativních rozhovorů.

¹³ Z důvodu ochrany osobních dat v souladu se zákonem 101/2000 není zmiňován konkrétní název instituce, pedagogicko-psychologické poradny a osobní údaje informátorů.

¹⁴ Prostřednictvím poradny byla získána mobilní telefonní číslo na jednotlivé informátory.

3.3.1 Metoda narativních rozhovorů z teoretického hlediska

Narativní interview představuje formu otevřeného i hloubkového rozhovoru [Schütze (1987) 1999: 1]. Zejména z tohoto důvodu byla metoda narativních interview vybrána jako vhodná výzkumná metoda, jelikož dává velký interakční, komunikační prostor informátorovi.

Narativní rozhovor představuje jakési spontánní vyprávění informátora, vztahující se k jeho určité osobní životní zkušenosti i prožitku. Lépe než toto spontánní vyprávění zprostředkovává, nebo má potenciál zprostředkovat specifickou zkušenost i prožitek aktéra, respektive informátora. Slovo „spontánní“ předpokládá jakousi ústní i písemnou nesystematickou, nepřipravenou informátorovy formulace vyprávění [Schütze (1987) 1999: 1-2]. Každé předchozí, minulé i další, budoucí vyprávění informátora je vždy nutně specifické, jelikož je uskutečňováno v jiných kontextech a v jiných souvislostech.

Smysl narativního interview spoívá tedy v tom, že *„v dynamickém proudu spontánního vyprávění dochází ke znovuoživení proudu vlastních prožitků a – do současnosti transportovaného – vrstvení zkušeností. Toto vrstvení zkušeností se váže k probíhajícímu jednání a interakce v rámci kdysi¹⁵ aktuální každodenní praxe a obsahuje tedy jen relativně všeobecně platný soubor představ, kategorií myšlení a interpretací.“* Výzkumná praxe narativního interview je založena na dynamice spontánního vyprávění, ve kterém si informant krok za krokem a mnohdy i ad hoc musí znovu přivést zpět do v domění kdejší prožitky. Ty stimulují jeho imaginaci a zasazují jej nanovo do dříve prožitých situací a do skutků, které se k nim vázaly. Tímto způsobem jsou při vzpomínání do centra pozornosti vtaženy i nezvykle komplexně pojaté kolektivní - historické biografické zkušenostní souvislosti, které jsou vkomponovány

¹⁵ Kdysi jako relativní časové hledisko může v kontextu předkládané práce znamenat například před pěti lety, minulý rok, stejně tak jako minulý týden, včera, nebo před hodinou.

do nov aktualizovaného proudu prožitk“ [Schütze (1987) 1999: 2; zvýrazn ní autorky].

P edm tem realizovaných narativních rozhovor byla, široce e eno, snaha nahlédnout zkušenost aktér jako rodi d tí s dyslexií. P esn ji e eno hlavním tématem uskute n ných narativních rozhovor , v návaznosti na výzkumný cíl a obecnou výzkumnou otázku p edkládané diplomové práce, byly rodi ovské interpretace dyslexie u svých d tí.

3.3.2 Pr b h narativních rozhovor

V této ásti práce budou použity n které pojmy i slova jako monologický, intervence, narativizující otázky, záv re ný bod, p irozený vyprav ský potenciál, které zmi uje Fritz Schütze ve svém p ísp vku *Narativní interview ve studiích interak ního pole* [Schütze (1987) 1999: 1-10]. Prost ednictvím t chto vybraných pojmu , i slov bylo možné srozumitelným zp sobem uchopit postup, kterým badatel p i realizaci narativních rozhovor postupoval.

Narativní interview byla realizována zhruba v období od poloviny ledna 2016 do poloviny února 2016. Odhadem každý týden v tomto asovém období byl uskute n n jeden narativní rozhovor, který trval zhruba jednu až dv hodiny. Každý informátor byl výzkumníkem p edem telefonicky kontaktován, p i emž mu byl (zatím) stru n p edstaven výzkumný zám r diplomové práce, respektive výzkumný ú el narativních rozhovor . Na základ telefonické domluvy byl stanoven termín sch zky mezi informátorem a výzkumníkem. Tém všechny rozhovory probíhaly v p edem smluveném ase, ve výzkumníkem vybrané kavárn , kde byla zajišt na, ze strany informátor požadovaná, dostate ná míra soukromí pro sd lování osobních zkušeností i informací.

Samotný pr b h všech uskute n ných rozhovor s informátory lze charakterizovat následovn . Nejd íve byl informátorovi p edstaven

výzkumný záměr celé diplomové práce, tak aby ho pochopil. Rovněž byla ve stručnosti informátorovi vysvětlena výzkumná metoda narativních rozhovorů. A to z toho důvodu, aby informátoři nepořítali dopředu s tím, že budou výzkumníkem s jakýmžto sobem dotazováni. Dále před začátkem každého rozhovoru bylo výzkumníkem objasněno informátorovi téma rozhovoru. A to vždy tímto způsobem i v tomto smyslu: „Zajímá mě vaše zkušenost jako rodiče dítěte, které má dyslexii, respektive zajímá mě vaše zkušenost jako rodiče dítěte, kterému byla diagnostikována dyslexie v pedagogicko-psychologické poradně. Prosím, vyprávějte mi, jak to všechno začalo, jak se na to přišlo, jak se to postupně odvíjelo a jaký je současný stav. Vyprávějte mi takový nějaký příběh. Cokoliv, co Vás napadne, je pro mě důležité. Například, i to, co vy sama si myslíte, že dyslexie je nebo co pro Vás dyslexie představuje i znamená.“

Od této chvíle lze s jistotou říci, že opravdu každý informátor, odhadem čtyřicet pět minut, nepřetržitě vyprávěl svůj příběh na dané téma bez jakéhokoliv významného přerušení a bez nutnosti jakékoliv komunikace, interakce či intervence ze strany výzkumníka. Nanejvýš bylo informátorovo monologické vyprávění ze strany výzkumníka podporováno skutečným i viditelným koncentrovaným a zaujatým posluchovémi informátorova vyprávění, vhodnými emocionálně laděnými zpětnými vazbami. A to například úsměvem i skrze slovní komentáře jako „Hm“, „to chápu“, „to musí být pro Vás opravdu náročné“ a podobně. Po této fázi informátorova vyprávění tak měla monologickou povahu, kdy výzkumník výhradně v roli posluchače do informátorova vyprávění komunikace, interakce neintervenoval, ani nemusel, jelikož k tomu komunikacím, interakcím kontextem, okolnostmi nebyl nucen. Po této fázi každého vyprávění, rozhovoru, tak nelze považovat za výsledek interakce mezi výzkumníkem a informátorem, ale spíše za samostatné informátorovo utváření příběhu.

Lze říci, že po určité době, zhruba po čtyřiceti pěti minutách se přirozený vyprávěcí potenciál informátora zdánlivě vyčerpal a informátor se ve

svém vyprávění dostal do tzv. zdánlivého závěrečného bodu svého vyprávění. Tento moment, kdy informátor přerušil své vyprávění a nastalo mezi výzkumníkem a informátorem komunikace, interakce ticho, které doslova vybízelo výzkumníka k nastolení dalších narativizujících otázek. Nicméně i v této situaci zůstal výzkumník v kladení dalších otázek zdrženlivý a vyčkával. Nanejvýš byl informátor výzkumníkem komunikace, interakce vybídnut, aby pokračoval ve stejné tematické linii svého vyprávění například tímto slovním komentářem. „Cokoliv, co Vás napadne, je pro mě důležité.“ Zdálo se, že informátor přemýšlí, rozpomíná se. Po krátké vypravěčské odmlce informátor i s „železnou pravidelností“ pokračoval ve svém vyprávění. Informátor i znovu začal líčit další signifikantní momenty své zkušenosti týkající se výzkumného tématu. Tato druhá fáze narativního rozhovoru, stále ještě komunikace, interakce monologická, kdy tedy informátor zastával exkluzivní roli vypravěče a výzkumník exkluzivní roli posluchače, trvala jistě kratší dobu než první fáze narativního rozhovoru. A to zhruba dvacet až dvacet pět minut. Po této době se informátor opět odmlčel se slovy: „Hm a to je asi všechno. Už ani dál nevím, co byste chtěla dále slyšet, když vy se mnou nemůžete ptát. Nevím, co by Vás ještě tak mohlo zajímat.“ Tento moment byl výzkumníkem považován za závěrečný bod informátorova vyprávění, tedy za vyerpání přirozeného vypravěčského potencionálu informátora. Za třetí fáze narativního rozhovoru, kdy výzkumník začal klást narativizující otázky i navrhovat narativizující nápady, které odkazovaly ke skutečnostem plynoucích z vlastní rodinné výzkumníkovy zkušenosti s dyslexií i ke skutečnostem plynoucích z již uskutečněných narativních rozhovorů s jinými informátory. Cílem takto uzpůsobených otázek (například „Co se Vám na tom všem nelíbí, co by bylo podle Vás potřeba změnit?“) a nápadů (například „Vzpomínám si, že moje mamka byla taky strašně nešťastná a s mým sourozencem se každý den jednu dobu strašně ušila.“) bylo zachovat tematickou linii rozhovoru. Výzkumník tak tímto otázkami nebo nápady pobídl informátora určeným směrem

k dalšímu povídání o skutečnostech, které z pohledu výzkumníka nebyly v rámci předchozích fází vyprávěny informátorem dostatečně rozvinuty.

Celkem bylo uskutečнено 10 narativních rozhovorů výše popsaným způsobem, postupem. Narativní rozhovory byly výzkumníkem se svolením informátorů nahrávány na diktafon. Audio záznamy interview byly později výzkumníkem transkribovány. Zaznamenaná kulturní data byla tedy přepsána do podoby textu, které byly následně podrobeny tematické obsahové analýze.

3.4 Analýza dat

K analýze získaných primárních kulturních dat zaznamenaných v podobě textu (textu), byla využita kvalitativní obsahová analýza, konkrétně tematická obsahová analýza [Kuckartz 2002: kap. 3.3, 4]. Tematická obsahová analýza byla zvolena jako postup, jehož prostřednictvím je možné odhalit, nahlédnout a vyvažující způsobem aktérského porozumění kategorii dyslexie.

Postup, kterým byla tematická obsahová analýza v předkládané diplomové práci realizována, byl do velké míry inspirován postupem tematické obsahové analýzy, který popisuje Kuckartz ve své knize *Qualitative Text Analysis* [Kuckartz 2002: kap. 3.3, 4]. Nicméně Kuckartz v postup analyzování kvalitativních dat byl upraven tak, optimalizován tak, aby vyhovoval výzkumnému cíli předkládané práce a množství nashromážděných kvalitativních dat.

Tematická obsahová analýza byla provedena následujícím způsobem. Tento způsob, respektive postup lze obecně označit za induktivně deduktivní. Nejprve byla výzkumníkem na základě obecné výzkumné otázky vytvořena hlavní tematická kategorie, rodinné interpretace dyslexie. Texty přepsaných narativních rozhovorů byly výzkumníkem koncentrovány s ohledem na tuto předem identifikovanou hlavní

tematickou kategorií. V první fázi textů byly výzkumníkem zvýrazněny, respektive okódovány všechny textové pasáže, které se vztahovaly k této hlavní tematické kategorii, tedy k rodinovým interpretacím dyslexie. Již v první fázi textů se výzkumník snažil identifikovat určité opakující se motivy, respektive považující z pohledu rodinových interpretací dyslexie. V druhé fázi textů se výzkumník zaměřil na již okódované textové pasáže vztahující se k hlavní tematické kategorii, kde si povšiml různých aspektů v rámci této hlavní tematické kategorie. Jednalo se o různé aspekty rodinových interpretací dyslexie. Z tohoto důvodu byla hlavní tematická kategorie výzkumníkem dále diferenciována do subkategorií. Tyto subkategorie byly v rámci textů vyznačeny, tedy text byl po druhé okódován. Tyto subkategoriemi byla například subkategorie IQ, subkategorie obtíže v českém jazyce, a subkategorie každodenní praxe, přičemž subkategorie každodenní praxe zahrnovala další subsubkategorie, kterými byly například kategorie porozumění a kategorie osobní zodpovědnosti. Kvalitativní data zaznamenaná ve formě textu byla tak hierarchickým způsobem okódována. Kódování představovalo tedy určitý metodologický nástroj pro systematickou strukturu kvalitatívních dat. I ve druhé, ale i ve třetí fázi textů byly výzkumníkem identifikovány některé nové kategorie, jako například kategorie genderu a kategorie sociálního okolí. V průběhu všech fází textů se výzkumník intenzivně snažil o porozumění tomu, jakým způsobem si informátoři interpretují kategorii dyslexie. Texty tedy byly čteny ve svém obecném výzkumném otázkovém kontextu i ve svém specifickém výzkumném otázkovém kontextu. Mimo to si badatel všiml i formální struktury textů, například aktérského výběru slov, explicitnosti a implicitnosti jejich vyjádření určitých témat.

Okódovaná a okategorizovaná data, tedy data systematicky strukturovaná, badatel následně podrobil antropologické interpretaci. Výzkumník se zaměřoval především na vztahy mezi kategoriemi, snažil se tak identifikovat zajímavé souvislosti mezi určitými kategoriemi, a

opakuující se motivy a obecné vzorce, dále kategorie r zn porovnával a snažil se je interpretovat s ohledem na teoretické pozadí práce.

4 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

P edkládaná výzkumná zpráva p edstavuje prezentaci výsledk analyzovaných kvalitativních dat a jejich antropologickou interpretaci.

Obecná výzkumná otázka p edkládané diplomové práce zn la: Jakým zp sobem si rodi e d tí s dyslexií interpretují význam dyslexie jako oficiální kategorie, která byla jejich dít ti ud lena na základ ur itého formálního procesu klasifikace. Jinými slovy, co pro rodi e dyslexie znamená, p edstavuje, jak této kategorii rozumí. Následující text by m l být odpov dí nejen na obecnou výzkumnou otázku práce, ale i na n které specifické výzkumné otázky této práce.

Rodi ovské porozum ní dyslexii má n kolik d ležitých aspekt .

4.1 Kategorie IQ

Ze všech analyzovaných kvalitativních dat zaznamenaných v podob textu jednozna n vyplývá, že porozum ní kategorii dyslexie se odehrává prost ednictvím kategorie IQ. Pro rodi e je nejd ležit jším kritériem v porozum ní tomu, co dyslexie znamená kategorie IQ. Všichni dotázaní informáto i p ipisují kategorii IQ velký význam. Kategorii dyslexie jako takové, respektive její odborné definici jako vývojové poruchy u ení týkající se tená ských dovedností (z této odborné definice vychází výzkumníkem kontaktovaná pedagogicko-psychologická poradna [Zelinková 2015: 9]) nep ipisují v této souvislosti význam. Jednoduše e eno pro všechny dotázané rodi e je daleko d ležit jší hodnota IQ jejich dít te a nikoliv samotná skute nost, že jejich dít ti byla diagnostikována dyslexie. Pro každého dotázaného aktéra byla p edevším relevantní skute nost, zda problémy, obtíže, které jejich dít se vzdáváním ve škole zažívá, jsou zap í in é jeho nízkým IQ. Jakýsi bod

zlomů v jejich příbězích pak v této souvislosti představovalo zjištění, že obtíže, problémy, které zažívá jejich dítě se vzdáváním ve škole, nesouvisí nebo nejsou odrazem sníženého IQ jejich dítěte. Lze tak předpokládat, že toto zjištění bylo bodem zlomu v porozumění tomu, co pro rodiče dyslexie znamená. Dyslexii zatím lidé i spíše chápali jako školské obtíže dítěte spojené s používáním českého jazyka, tj. čtením, psaním atd.

Klíčovým aktérem, ve smyslu jednatelského subjektu, byla pak v této souvislosti instituce pedagogicko-psychologické poradny, kterou lidé i považují za jakousi formální autoritu garantující pravdivost zjištění hodnoty IQ. Lze říci, že v tomto ohledu popisují lidé i velký význam pravdám a zjištěním týkajícími se IQ jejich dítěte, které jsou produkovány právě pedagogicko-psychologickou poradnou.

Informátor 1

„Nebo když jsme šli do té pedagogicko-psychologické poradny, tak psychologka, to je právě ta moje kamarádka. Já jsem jí říkala, no tak hele tak mi to prostě klidně řekni na rovinu, jestli jako tam, prostě nic co je, prostě jestli není tak chytřej nebo jestli to, pak vyhodnotili tohleto. A ona řekla: Jééé na to tady řekaj všichni rodiče, že jim tohleto řeknem, bohužel nic k tomu tohleto říct nemůžu, že jo. Mně se taky na jednu stranu ulevilo, když jsem zjistila, že za to nemůžu, že to opravdu nedělá, já jsem viděla, že to nedělá naschvál, že prostě tam to je komplikovanější. Ale pro mě to je taky nový, já jsem s tím prostě dříve osobně vůbec nesetkala. A je to tak, jak říkáme, že když nám to v té škole šlo, tak pro to to mě našim dětem nejde.“

Informátor 5

(...), protože s tou Hanou se známe, tak ona na mě říká, tak jako ze srandy říká, no tak Patriku, ty nejsi dyslektik, ale ty seš i dysgrafik a dysortograf. A on se úplně chudák sesypal, protože on byl připravený na to, že je

dyslektik, to jsme mu říkali, ale on nebyl připravený na to, že je ještě něco a on v tu chvíli si myslel, že je hloupej. Takže chudák začal strašně brečet, Hana z toho byla celá nešťastná a říkala – tys říkala, že je na to připravený a já říkám – no byl, ale nebyl připravený na to, že mu ukneš jako dyslektik, dysgrafik, dysortograf. Tak jsem se mu to snažila vysvětlit a našla jsem tam paní Soukupová napsala do toho hodnocení, že jak je možný, že na to přišli až v šestém týdnu na tento problém, že na to museli přejít dříve a ona tam napsala, že vlastně to dohání svou inteligencí, že on prostě, jak je inteligentní, on si třeba strašně pamatuje, takže oni když něco řekli, tak on si to pamatoval.

„Kdežto Patrik, ten zase naopak chce jako, což si myslím, že mu hodně pomohla paní psycholožka, když mu teda opravdu do toho napsala, že prostě to dohání svou inteligencí, že ho vlastně jakoby pochválila, v tom věku, kdy mu bylo deset nebo jedenáct a on prostě tak jako řekl – jo, řekl, že jsem inteligentní. Jo, že to prostě, takováhle pochvala, to máte jako s bulimií nebo s anorexií, někdy stačí pitomá hláška a ta holka prostě, tak si myslím, že to tak zrovna, nejak tomu Patrikovi prostě, pochválila ho, že jako je inteligentní, tak on to tak nejak vzal a že opravdu se snaží no.“

Nicméně právě tato odborná „hláška“ má i opačný, tedy, negativní dopad sledek pro následný život dítěte i rodiče. Odborné zjištění týkající se IQ má být determinujícím, definujícím momentem jednak pro sebe identitu dítěte a dále i pro způsob nahlížení rodiče na své dítě. S ohledem na kulturně sociálně konstruovanost kategorie IQ, lze předpokládat, že to, co na úrovni sociální praxe má determinující, definující úroveň je právě výrazně negativní hodnotový soud, který je akterem popisován podprůměrné hodnoty IQ. Z analyzovaných kvalitativních dat vyplývá, že kategorie IQ pro aktery představuje jakousi abstraktní kategorii s deterministickým úinkem. Lze říci, že tuto kategorii spojují s určitým pocitem strachu, úi bázní. Iasto se totiž k tomuto tématu v rozhovorech vyjadujú spíše implicitně, nejasně formulují věci a to vždy pouze

v souvislosti s tématem IQ jejich dítěte, i používají specifické výrazy. Z rozhovorů je patrné, že téma IQ představuje pro aktéry citlivé téma. Kategorie IQ se objevila ve všech realizovaných narativních rozhovorech.

4.2 Dyslexie jako součást každodennosti rodičů

Dalším aspektem toho, co pro většinu rodičů v praxi představuje dyslexie, souvisí s každodenním životem těchto aktérů. Součástí každodenního života dotázaných rodičů je jejich usilovná snaha o vyrovnání či zmírnění problému, obtíží, které jejich dítě zažívá či zažívalo v rámci formálního vzdělávání. Jednoduše řečeno rodiče se se svými dětmi každý den vytrvale učit. V tomto ohledu dyslexie pro rodiče představuje spíše každodenní „dřinu“. Lze říci, že tato každodenní praxe představující dodatečné domácí vzdělávání dítěte rodiči, se vztahuje pouze k určitému období života informátorů, tedy k období, kdy jejich potomci navštěvovali zejména první, ale ve dvou případech i druhý stupeň základní školy. Téma aktérských interpretací dyslexie jako každodenní náročné práce, ve smyslu dodatečného intenzivního domácího vzdělávání dítěte rodiči, se rozprostírá napříč většinou analyzovaných textů jako nejastji explicitně zmíněvané téma. Toto téma je vždy součástí rodičovských dlouhosáhlých detailních popisů týkajících se specifických obtíží, které má jejich dítě. Způsobi dotázaných rodičů, pak jedinou výjimku v tomto ohledu představoval informátor, který se s dítětem neuil, respektive z jeho interpretace plyne, že se nebyl nucen učít.

Informátor 1

„Potom je celkově pomalejší jako na všechno, takže leccos nestihne ve škole, ně každě den, ale ně kdy ně co z matiky, z češtiny, že to musíme dodlat a pak právě, on se neuil jako sám, on by to po sobě ani v těch sešitech nepřetl, aby si sám přetl, jako už u jeho ségry ve tvrtý třídě, už jsem jí jenom vyzkoušela nebo ně co takového, no tak to s ním neexistuje. Já mu to jako přetu, a on teda má štěstí, že si docela dost

pamatuje z hodiny, no. Ale stejně mu to jako musím pést a jakoby se to s ním učit, že jako společně, takže se to dost natáhne.“

„Já jsem kolikrát kvůli tomu byla, je to prostě národní, protože sourozence má, starší sestru a mladší sestru a že jsou ty letou, tu nejmladší. A ta by si chtěla se mnou hrát a já jí pořád musím říkat, te nemžu, musím dlat úkoly s Matjem, že to je prostě na dlouho s ním všechno. Takže ono se to jakoby dotkne všech členů rodiny ta jeho porucha.“

Informátor 2

„To je ta důslednost, to je totální bihlavně pro ty rodiče. Sednout si nad tím dítětem, dát to cvičení, dát pauzu a jet zase zpátky na to učení ještě, co mají do školy. Zase pauzu a zase dlat, protože oni v tšinou nemají jenom z jednoho pedmtu třeba jako, ale musí se dokouknout na něco.“

„To tení, tam prostě to nedává jako nikdo jinej, tam jako musel ten dospělaj a dokukovávat, jestli to je správně, jestli dlat to cvičení, protože tam pak máme i domalovávání barvíkama, aby máme jako tu zrakovou část jakoby barevně, tak aby se to zafixovalo. No tak tam to prostě je to bihlavně a na druhou stranu na tu tšidní učitelku, protože furt t m d tem musí p imovat jakoby tu náplí. Že fakt jako si myslím, že v tomhle tom je to prostě síla pro pedagoga a pro toho rodiče.“

4.3 Rodičovské interpretace dyslexie skrze odbornou definici dyslexie

V souvislosti s kategorií každodenní praxe je kategorie dyslexie aktéry interpretována výhradně jako porucha, obtíže, problémy, limity, které má jejich dítě v dovednostech, schopnostech spojených s používáním českého jazyka ve škole, přičemž příčinu dyslexie si rodiče vysvětlují odkazem k biologickým procesům i genetikě. Pouze v jednom případě informátor identifikoval vlastní chybu, která z jeho perspektivy

představovala možnou biologickou příčinu dyslexie u jeho dítěte. Tento aspekt rodičovské interpretace dyslexie je tak pravděpodobně založen na informacích obsažených v odborné definici dyslexie.

Informátor 2

„Zaaly děti, u Lukýska, to je první syn, ten měl těžší porod, a za druhé sice jsem v dlu, protože jsem vystudovala pedagogickou školu, takže jsem v dlu, že nesmíme chodítka, že prostě prenatal byl složitější pro něj, protože, abych ho udržela, tak lovil hormony a pak samotný první rok byl v pohodě, jediné, co jsem tam udělala, bylo, že jsem ho dávala do takového hopsadla. Tam nám trochu zadal problém ohledně hemisféry, když jsme zpětně šli, kde se nám to mohlo... Takže tam mohl být problém.“

Dva informátoři například vnímali své dítě jako obecně pomalejší v porovnání s jeho sourozenci, nicméně ani v jednom případě nebyla pomalost dítěte akčně jednoznačně interpretována skrze odbornou kategorii dyslexie. Jeden z těchto informátorů si obecnou pomalost svého dítěte vysvětloval skrze znamení horoskopu, druhý spíše jako obecnou životní pomalost dítěte.

4.4 Rodičovské porozumění dítěti a preference individuálního přístupu

Kategorie každodenní praxe se ve většině případů opakovaně objevovala v souvislosti s kategorií definovanou jako rodičovské porozumění dítěti. Součástí této každodenní praxe tak byla především zpočátku intenzivní snaha o porozumění rodiče svému dítěti. Tato kategorie představovala intenzivní snahu rodiče porozumět tomu, co jeho dítě vidí nebo chápe jiným způsobem, a proto dělá jinak. Porozumění rodiče svému dítěti je možné interpretovat tak, že rodiče byli zpočátku přímo fascinováni

intelektuální odlišností svého dítěte v tom smyslu, že nemohli pochopit, že jejich dítě vidí, chápe, nebo dělá něco jinak než oni. Rodiče dokázali svému dítěti porozumět až na základě toho, že si sami dokázali představit odlišnou zkušenost, kterou má jejich dítě v souvislosti s určitými dovednostmi spojenými s užíváním českého jazyka. Někteří z dotázaných rodičů se v této souvislosti snažili vzdívat rznými směry, tedy nejen v tom, co dyslexie odborně znamená. Jeden z dotázaných informátorů například uvedl knihu s názvem Respektovat a být respektován, která ho velmi v tomto ohledu inspirovala. Někteří informátoři v této souvislosti zase vycházeli z minulé rodinné zkušenosti, kdy například jejich sourozenci zažívali podobné problémy s užíváním českého jazyka. Dotázaní rodiče se snažili porozumět, spíše než odborné definici dyslexie, především individuální specifičnosti jejich dítěte. Zdá se tedy, že na úrovni sociální praxe se aktéři snaží primárně porozumět individualitě, specifičnosti svého dítěte. Lze předpokládat, že toto porozumění má charakter tacitní zkušenosti i znalosti. Porozumění rodičů svému dítěti totiž nevycházelo z „hodinového šablonovitého testování“, tak jako to pedagogicko-psychologické, ale z každodenní zkušenosti se svým dítětem.

Informátor 3

„Ale musím říct, že jsem se musela hrozně naučit ovládat. Ze začátku fakt jsem říkala, ona mi to dělá naschvál, jako prostě to není možné, jakože to nevidí, anebo se válí po zemi, nebo po stole. Já jsem vždycky říkala, Viktorie, dělej! Pak už jsem si k tomu začala brát skleničku vína a v klidu jsem si dala nohy na druhou židli a řekla jsem. Když jsem to vyprávěla paní Soukupové, tak ona povídá – nejste alkoholik? Já povídám – ještě ne. (Smích). Tak jsem si řekla, no tak, když už teda mám tady sedět, tak buďto jsem si dala kávu k tomu nebo tu skleničku vína a fakt jako ono mi to hrozně pomohlo v tom, abych se uklidnila. Já jsem se musela dát jakoby do pohody k tomu, abych zvládala s ní to učení.“

„Ty zátky byly fakt jako těžký, hlavně ona se s tím musela srovnat a já jsem se s tím musela srovnat, to opravdu bylo těžký. To asi říká všechny maminky, že jako naučit se s tím dítětem pracovat. A donutit ho pracovat, aby pochopilo, že opravdu pracovat musí. Že pokud jako nebude s tím nic do dlat, tak jako se to nezlepší.“

„Ale pokud to je dlouhé slovo, tak ona si ho musí napsat, jako ta písmenka dát sama do svého nějakého zorného pole svými písmeny a pak teprve je schopná to slovo přepsat i v knížce. Kdo to nezažije, tak tomu nevěří.“

Informátor 4

„Ale je to hrozné, když potom si otevře ten sešit a Lybereg a po L tvrdě říká (Smích). My jezdíme do Liberce, vidí to pořád, jak to má napsat, no nevidí to tam. Nebo takové ty vzkazy, nebo ty pohledy, nebo páníka jo, taky prostě v tomto vku dokážou udlat takové chyby, že porůzno, že opravdulovku naskakuje husí křeč a udělají to.“

„Ten rodič se snaží jim to trochu ulehčit, protože vidí, že to mají těžší, že někdo sám mluví ve těch letech plynule a pomalu až do šestky- někdo až na gymplu se začíná učit.“

Informátor 5

„Že on vlastně, jak vy píšete levou, tak on tak píše pravou a má to mít přirozený a nemá, že jo. Ona říkala, takže ona nám to dala a teď já jsem se jenom podepsat a mě to dalo strašnou práci se podepsat. Pravou to napíšete, ona říká – a teď si vezměte, že to to dítě vlastně tak má. Takže vy, když mu něco diktujete, tak on to nedělá schválně, opravdu mu to v tý hlavě do té ruky jde pomaleji, tam nějaká, to skřížení těch lateralit, takže on prostě, teď už má vypsanou ruku, ale v té první druhý třídě, když psali diktáty, tak psal pomalu. Paní učitelka musela křičet, až to dopíšou všichni, takže to mi hodně pomohlo, že mi to vlastně ta švagrová ukázala, až

teda ekla - hele to on to má takhle, to on to nedlá schváln, vem si tužku do levý a napiš levou n co, on to má tak s tou pravou, že jo. Až teprve jsem si to dokázala představit tu jeho zkušenost.“

„A to tení, to je stejný, ona říká, on vlastně neudrží ty o i na tom jednom ádku, proto mu to dlá problémy. (...) když máte takhle napsaný, tak on nevidí, on se nedokáže soustedit, jenom na ten jeden ádek, on se soustředí jakoby na všechny dohromady, proto mu to tak dlouho trvá, což m teda taky hodně pomohlo, že jsem si jako uvdomila, že teda má opravdu asi chudák problém, ale což si myslím, že teda zrovna chytla švagrová skvělou profesorku, která jí to vysvětlila, že opravdu potom má trošku jiný pohled na to dítě.“

Na základě tohoto porozumění pak rodiče postupovali ke svému dítěti velmi individuálně, respektive své dítě nahlíželi velmi individuálně. Kategorie rodičovského porozumění dítěti se tak objevovala i jako ve spojitosti s kategorií nazvanou jako preference individuálního postupu. V této souvislosti rodiče dítěti například vyvíjeli v rámci každodenní praxe různé kreativní techniky vzdělávání dítěte podle jeho specifickým potřebám jejich dítěte.

Informátor 4

„No a s dvojaty už jsme byli takoví ti rodiče pouze, ale zase už někdy také unavení. Takže někdy to šlo s nimi pracovat jakoby najednou s rukama, že jsem si je dala opravdu jak je jeden pravák, levák, jednoho zprava, druhého zleva a prostě jeli jsme jak malou školičku doma. A někdy zase jakoby to nešlo a museli jsme jeden a pak druhý a pak třetí a tím to bylo teda hrozně dlouhé no. Takže jsme se snažili vždycky alespoň ty dva najednou a snažit se je nesrovnávat a u každého spíš najít jakoby tu zálibu a na co je a v něm je výborný a v tom je podporovat a to u nich prostě jakoby budovat a když přišly ty krize a zase to šlo i u kluků v tšinou v takových vlnách...“

Informátor 1

„Pak třeba nikdo ho ze slovíček nezkouším jako, když jsem zkoušela jeho sestru, že by si takhle sednul s tužkou a s papírem a psal je. To se snažím dlat r zn . Nejdív na každou lekci mu d lám kartičky, eskej, anglickej výraz, aby mi to nejdív jenom p i azoval, aby mi to jako p i azoval k sob . Pak jsem zkoušela r zný takovou velkou fixou, aby psal třeba na podlahu nebo na vokno, nebo do cukru, na plechu do mouky, do krupice, aby ho to jako bavilo. Aby to prost nebylo jenom jako psát, nebo r zný prost kartičky na všechno.“

„Já jsem se v podstatě jakoby smířila s tím, že on se to nemže, nebo nemže, že se to nenauí klasickým zp sobem, že mu prost ten klasický zp sob, jaký je dneska prost ve školství, že se sedí a tou, že se diktuje a oni píšou, že on se to tímhle zp sobem nenauí. Takže nechci mu dlat úlevy, že to v bec nemusí, ale snažím se ho to právnauit jiným zp sobem, právn, jak jsem íkala třeba u té angličtiny, že d láme jako na všechny kartičky. Nebo, že když probírali lidský t lo, tak si lehnul na prost radlo. Já jsem ho omalovala a psala jsem mu ty anglické výrazy, jak se ekne hlava, ruka, on to jen p i azuje. On tímhle to prost nakoukal, nebo já si myslím, paní uitelka íkala, velkejma tiskacíma písmenama. No, myslím si, že se to prost musí nauit jiným zp sobem, jenom my vždycky pot ebujem p íjít na to jakým. Ve škole na to tolik asu prost není, tam se to nestaí, tam na to paní uitelka as samoz ejm tolik nemá, takže musíme dlat n co víc doma.“

Ve dvou případech informáto i explicitně hovořili o „smíření se“ s tím, že jejich dítě má nějaký limit. Z analyzovaných rozhovorů vyplývá, že tomuto smíření vždy předcházelo právn porozumění rodiči tomu, co jejich dítě vidí, chápe a d lá jiným zp sobem.

4.5 Aktivní a pasivní aktérství v rámci každodenní praxe a gender

Dalším zajímavým momentem je vztah kategorie genderu a kategorie každodenní praxe. Ve všech p ti p ípadech byl rodi ovský pár tvo en ženou a mužem. V jednom p ípad bylo manželství rozvedené. Dále je nutné upozornit na to, že ani jeden z dotázaných informátor , nebyl tzv. ženou v domácnosti, ale normáln pracujícím lov kem. Výb r informátor nebyl, jak již bylo výše v metodologické ásti práce zmín no, ur ován skrze kritérium genderu, nicmén už samotný fakt, že k narativním rozhovor m byly automaticky doporu eny, výzkumníkem kontaktovanou pedagogicko-psychologickou poradnou, pouze ženy, tedy matky d tí s dyslexií, bylo zarážející, jakoby se s otci, muži, „p rozen v bec nepo ítalo“. Informátory byly tedy ve všech p ti p ípadech pouze ženy, matky d tí s dyslexií. Tato situace pravd podobn souvisí i s následujícím poznatkem, který z analyzovaných rozhovor vyplývá. Ve všech p ípadech byla výhradn žena v roli matky klí ovým aktivním aktérem v procesu domácího vzd lávání dít e. Informátorky samy sebe konstruují jako aktivní aktérky v rámci svých detailních popis každodenní praxe, nap íklad prost ednictvím kategorie my. Informátorky kategorii my rozumí tímto zp sobem: já jako rodi a moje dít . Kategorii my informátorky používaly v tomto smyslu: (my) musíme zlepšit styl našeho písma, snažíme se, bojujeme s tím stále. Informátorky tak o svých d tech hovo ily prost ednictvím první osoby množného ísla a nikoliv skrze t etí osobu jednotného ísla, tedy v tomto smyslu: (on) musí zlepšit styl svého písma, snaží se o to, bojuje s tím stále.

Informátor 3

„A to už jsme se dopracovaly k tomu, že v tšinou tam žádnou chybu nemá. Ale to je opravdu po roce cvi ení, ze za átku jsme to m ly ervené. Pak jsme to za ínaly mít zelené, protože holka si to obarvuje

zelenou tužkou v tšinou, že si tu chybu našla sama a te už to máme bez chyby.“

Informátor 2

„(...a pak p episování, my to máme, jakože to musíme dostat p es ruce, takže když u it, tak furt p episovat...)“

Muž v roli otce je v tomto ohledu informátorkou konstruován jako pasivní aktér, který se nanejvýš zapojuje do rozhodování týkající se budoucího sm ru vzd lávání dítěte. Pasivní aktérství otce v rámci každodenního procesu domácího vzd lávání dítěte lze interpretovat odkazem na stereotypní společenskou p edstavu toho, že pé e o dítě je výhradní, samoz ejmou i p irozenou sociální doménou ženy. V jednom p ípad se muž jako rodi do procesu každodenního domácího vzd lávání dítěte ob asn zapojoval. Další výjimku by v tomto ohledu mohla snad p edstavovat jedna z dotázaných matek, která byla vzd láním speciální pedagožka. Z tohoto dvodu mohla být v rámci rodiny logicky „p edur ena“ ke každodennímu dodate nému vzd lávání dítěte.

Informátor 1

„Doma, že m j muž na n j n kdy nemá nervy, a to nem žu íct, n kdy to je fakt strašný, když se t eba ve er zjistí, že n co je.“

Informátor 3

„(...) tím, jak já jsem letos odjela na m síc do té ciziny, tak vidí, že to je hrozné práce, to poprvé ekl, že se s ní u ím, a že díky tomu má samé jedni ky, ale p edtím to nikdy nevnímal. Jsem si íkala, kdyby to nedalo nic jiného, že jsem odjela, tak toto to dalo, že tedy vidí jakoby tu šílenou práci.“

„Manžel te po tom m síci vlastn zjistil, kolik té práce tam je a to nem l takové to, že by musel va it a takové.“

Informátor 4

„Nebyl na to teda učit, to by je přiznal asi (smích), to na to neměl trpělivost, ale zasl to teda jako kompenzoval jinak. To jako zasl taková ta denní rutina byla na něm, ale fungoval prostě jinak...“

„On nemá trpělivost, on by je asi, to by asi lítaly pohlavky. Na tohle nemá náležitou péči, ale on zase nastupuje, jakmile je matika, zeměpis, ale to už potom třeba zkontrolovat úkoly nebo...“

4.5.1 Osobní zodpovědnost matky

Informátorky sami sebe v rámci narativních rozhovorů konstruují tedy jako aktivní aktérky, které mají výhradní osobní zodpovědnost za každodenní domácí vzdělávání dítěte a v této souvislosti i za budoucí život svého dítěte, laicky řečeno, „co s dítětem bude.“ Další tedy významnou kategorií, která se objevovala v analyzovaných textech s vysokou frekvencí a v úzké souvislosti s kategorií každodenní praxe, byla tedy kategorie osobní zodpovědnosti. V této souvislosti například informátorky velmi často používaly sloveso „muset“, ve smyslu: Já musím se s ním učit každý den. Lze předpokládat, že tímto slovesem je vyjádřována výhradní osobní zodpovědnost matky v domácím vzdělávacím procesu dítěte. Rovněž i již zmíněnou kategorií tedy, byla informátorkami vyjádřována osobní zodpovědnost v procesu dodatečného domácího vzdělávání dítěte.

Informátor 1

„A já vždycky říkám no jo no, já ho můžu nechat, jenže když ho nechám, tak on prostě bude mít trojky tyky, že jo. Nebo prostě on se to sám nenaučí. Tak jako nechci ho nechat úplně jen tak, aby se v tom plácal.“

„Já nevím jako, ale že to musím jako strašně, že se mně ta škola strašně dotýká, že to musím pořád jako hrozně, nebo nemusím, můžu, jenomže já si říkám, že když to úplně nechám, že jo plavat a jenom opravdu uděláme

ten úkol, kdybych opravdu přistoupila na to, že dneska, že dneska tam taky nemám žádný úkol, nic tam nebylo, jenomže samozřejmě vím, že úkoly nemají jenom na víkend a ve škole, takže hned zvednu telefon a volám, zjistím to.“

4.6 Klíčoví aktéři

Již výše v práci byl zmíněn význam, který aktéři popisují instituci pedagogicko-psychologické poradny v souvislosti se zjišťováním IQ dítěte. Dalšímu klíčovému aktéři, kterému informátoři ve všech případech popisovali naprosto zásadní význam, byla postava paní třídní učitelky¹⁶. Názory paní učitelky aktéři považovali za velmi významné a z analyzovaných rozhovorů vyplývá, že na rozhodování rodičů má podstatný vliv. V některých případech byla paní učitelka osobou, která doporučila rodiči dítěte návštěvu pedagogicko-psychologické poradny vzhledem k rozpoznávaným problémům, které dítě ve škole má. V jiných případech to byl ale sám rodič, který identifikoval určitou intelektuální odlišnost u svého dítěte bez jakéhokoli pochybnosti o existenci dyslexie. A později sám trval na pedagogicko-psychologickém vyšetření dítěte. Zřejmě, že slovo „paní učitelka“ bylo zřejmě nejastřejším slovem napříč všemi rozhovory vůbec. Z analyzovaných rozhovorů jasně plyne, že postava paní učitelky byla aktéři hodnocena zejména podle toho, zda byla alespoň nakloněná a otevřená spolupráci a komunikaci s rodičem v souvislosti s požadavkem rodiče na individuální přístup k jeho dítěti v rámci základního formálního vzdělávání. A to konkrétně například v záležitostech týkajících se specifických způsobů klasifikace, různých specifických úlev atd., které nutně nemusely být pouze součástí oficiálního individuálního vzdělávacího plánu dítěte.

¹⁶ Respektive pana třídního učitele.

Informátor 2

„Takže jsme šli za paní Hofmanovou ještě před školou a v tu chvíli mi řekla – jo, budete tam mít problém, ale zatím uvidíme, jak se to vyvíjí v první třídě, našťávně dostal paní učitelku, která byla z pedagogicko-psychologické poradny a do toho měla dít úplně stejné. Když jsem koukala na to, jak se její děti chovají a že je má stejně staré, tak jsem řekla – ano, to bude lov k, který prostě to s ním bude umět. Lukýskovi se paní učitelka líbila a s tímhle tím, že měla i proškolení i na dyslexie, tak jsme se prostě dostali do školy. První až pátá třída úplně prostě paráda, protože prostě v dělá, přihlídl, pomohla, v dělá, že Lukýsek, ve chvíli, kdy si neděl rady, tak vypnul a ani neposlouchal, vlastně jakoby rychle ztrácel pozornost, zezaťátku vůbec neudržel dlouho tu pozornost.“

„Takže u Lukýska toto, ale tam byl obrovský základ paní učitelka, která ho měla. Po této škole mu byla daná paní učitelka, která učila starým způsobem, co bylo za nás, výuka jako číst, číst, číst, takže já to vidím, já nic netuším a nechápu to, má to přijde ztracený čas jako nad ním. To, už si to raději poslechnu a mám to v té hlavě, než abych to desetkrát četla. Takže to byla spíše vyslovená buzerace pro nás rodiče, buzerace pro to dítě, protože než si přečetlo domácí úkol, než vypracovalo domácí úkol, pauza, tak to bylo na celé odpoledne.“

4.7 Kritika formálního vzdělávání

Kategorie preference individuálního přístupu se objevovala zejména v souvislosti s kategorií nazvanou jako kritika formálního vzdělávání. Z analyzovaných rozhovorů jednoznačně vyplývá, že aktéři na základě své každodenní zkušenosti se svým dítětem logicky vyžadují individuální přístup ke svému dítěti i v rámci formálního vzdělávání, ale zároveň poukazují na jeho nemožnost vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě. Jinými slovy aktéři si na základě své každodenní zkušenosti interpretují

individuální přístup ke svému dítěti v rámci formálního vzdělávání jako nenaplnitelný, nereálný vzhledem k velkému potu dítěte ve třídě. A se tento poznatek může zdát na první pohled sebe více banální, vypovídá mnohé o současných hodnotách neoliberální společnosti. Proto je nutné toto zjištění diskutovat v kontextu některých antropologických teorií, které byly zmíněny v rámci teoretické části předkládané diplomové práce a které umožní uvažovat o tomto problému na obecné společenské rovině, respektive umožní tento poznatek vztáhnout k strukturálním společenským procesům. V této souvislosti je vhodné též práce odkázat například na teoretickou kapitolu diplomové práce s názvem Koncept (ne)kompetence/nezpůsobilosti i na kapitolu s názvem Disability.

Individuální přístup, (jehož předpokladem, jak již bylo v práci výše zmíněno, je porozumění v podobě tacitní znalosti i zkušenosti) a po et dítěti, představuje pro aktéry něco neslučitelného, rozporuplného. Lze říci, že individuální přístup představuje hodnotu sféry vzájemnosti, kdežto vysoký počet dětí odkazuje k hodnotě kvantity, která představuje klíčovou hodnotou tržní logiky. Tento rozpor lze tedy interpretovat jako konflikt kvalitativně odlišných hodnot, zjednodušeně řečeno kvality a kvantity.

Sociální bytostí, člověkem, se potenciálně člověk stává v procesu socializace. Za klíčového initele socializace je považována kromě rodiny společenská instituce školy [Výrost, Slamník 2008: 49-52]. Lze předpokládat, že hodnoty tržní logiky (jako je kvantita), které pronikají do sociálního prostředí této instituce, mají potenciál regulovat sociální jednání v rámci sociálního prostředí této instituce a mohou tak narušit právě klíčovou socializační funkci této zásadní společenské instituce. A tím tak vést k následné, postupné společenské destabilizaci. Pokud má smysl být sociální bytostí, je nutné se ptát: Nemělo by být sociální jednání v rámci sociálního prostředí společenské instituce základní školy regulováno především na základě hodnot sféry vzájemnosti? Jinými slovy

eno, neml by být v tomto specifickém sociálním prostředí kladen draz výhradn na hodnotu kvality, například v podob porozum ní a individuálního p ístupu ke každému dítěti?

Pokud tento rozpor, představovaný tedy individuálním p ístupem a po tem d tí, bude diskutován skrze teoretický koncept i perspektivu disability, lze íci, že problémem není intelektuální odlišnost d tí dotázaných rodi , ale problematické je sou asné ideologické a normativní nastavení sociálního prostředí v rámci společenské instituce základní školy, v jehož d sledku jsou vylou ováni z plnohodnotného vzd lávacího procesu d tí s dyslexií. Jinými slovy individuální p ístup není sám o sob nereálný, je nereálný pouze v ur itém ideologickém a normativním nastavení daného sociálního prostředí.

Informátorka 4 má zajímavou zkušenost. Je matkou t í d tí, kterým byla diagnostikována dyslexie, dlouhou dobu p sobila v pedagogicko-psychologické poradn jako speciální pedagožka a v sou asné době p sobí jako paní u itelka na prvním stupni základní školy. Z tohoto dvodu byla vybrána práv následující obsáhlá textová pasáž týkající se tématu kritiky formálního vzd lávání.

Informátorka 4

„Co m vadí, když n kdy p ijde opravdu ten u itel do t ídy a ekne, ty, ty, ty jsi dyslektik. Mn se nelíbí ta škatulka dyslektik. Ježíši, je to pomalejší dítě, jako co oni pot ebujou, jako pro je tam nálepka jakoby dyslektik, kdyby ekl t eba – je tady skupina d tí, kte í pot ebujou více asu, dobře, kdo pot ebuje víc asu, dávám t icet minut navíc, vždy m že mít i ten slabší jakoby navíc, nemusí to být jen ten dyslektik, nemusí mít nálepku dyslektik nebo nálepku, vždy to m že mít i dítě šikovný, že jo. Tak je tady skupina d tí, co pot ebuje víc asu, dávám navíc t eba t icet minut a t eba bude to mít ten, ten, ten, klidn jakoby jmenovit , ale ta nálepka –

dyslektici tohle ne, jako nepsat diktáty? Jako všichni psát diktáty, vždy se to musejí naučit, ale přesně nemusím jim to, jakoby nebo to budu hodnotit jako počet chyb, že jo, oni to v dí, mžu jenom individuálně, nebo mžu klidně říct, kdo má více chyb, bude to počet chyb. Vždy to nemusí být jako výsost jenom dyslektik, jako kdo bude popelá, pro bych jim furt psala jako tisíc stránek, vždy oni v dí, že to jakoby nejde, vždy to je jasné, když tam je 25 chyb, že to je, už to je trápí, že jo. Ale tam mžu – počet a dvacet, je tejsi udělal jenom deset, koukej zlepšení, ale jinak to je furt, počet, počet. Jo, tak asi jakoby v tomhle. N jaké ty nálepky, jako ty škatulky m jakoby vadí, protože si myslím, v nějakém období po nemoci potěbuje víc dť navýšenou dotaci asovou, vždy oni potěbujou up ednostnit ústní formy p ezkoušení, vždy by to mlo být automatický, když to nejde, tak zjistím u té tabule, jestli to opravdu nezvládá nebo že nerozumí zadání, protože to špatně te. Jako pro musí mít nálepkou, abych m l n jaký ty, ale stejně si myslím, že by tomu nejvíc pomohlo, aby bylo mén dť ve tídách, aby tam bylo více ten lidský p ístup, ministerstvo školství, dť ti maximálně do osmnácti, pak by nebyl problém s n jakou tou inkluzí a s ní ím, když já m la, loni jsem m la v první tíd 28 dť a do páté tídý nás bylo 30 dť. Ježíši, vždy tam je dít, pr m rný, podpr m rný, klasický, dyslektici. Jako, vždy já je v bec nemusím škatulkovat, m sta í, když jich bude mí, tak prost Pepí ek, vždy jsem íkala – dť ti, je hodina matematiky, všichni po ítáme, rychlíci spo ítají prost víc, pomalejší dť ti prost, tohle musíme všichni prost v d t tu hranici, ale rychlíci toho prost napo ítali víc, te mám taky prost sešit tady pro rychlíky, máš hotovo, co musíme mít všichni, bereš si sešit pro rychlíky, je matematika, nebudeš tady koukat, všichni po ítáme, rychlík po ítá i to, vidíš, že by Pepí ek nepo ítal? T eba spo ítá já nevím t i p íklady, ale celou dobu d lá matematiku, všichni je matematika, d láme matematiku, každý dojdeme jinou cestou. Protože v p tce, už jsem jim to vysv tlovala, n kdo chce jít na gympl, musí napo ítat víc druh p íklad, že jo, n kdo ne, ale základ musíme um t všichni. Ale pak z nás jeden bude popelá, dy sed j vedle sebe tady, jeden bude léka, základ probírané látky, podle

m , všemu pom ůou m í po etné t ídy a lidský p ístup. Abych vid la p esn , a když budu mít patnáct, maximáln osmnáct d tí, já se to snažím d lat teda v t ch p t a dvaceti, ale p esn , nebudu mít ty hluchý místa, kde mám takový ty d ti, že jo, takhle si íkám – Ježíši, dy jako na Ka enku jsem pomalu zapomn la, dy tady je, dy sedí támhle v rohu. Jo, budu mít as si s nima sednout do toho kole ka a vlastn zjistit ty zájmy, záliby, zjistit v em je dobrej t eba, nebude dobrej v ni em školským, ale bude dobrej ve sportu a budu vid t ty medaile, m ůeme si to povídat a u t ch d tí ud lám ten návyk, že od té první t ídy, co jsem se teda snažila, ale prost , každěj jsme dobrej na n co jinýho, jo a i když m l t eba na vysv d ení ty ky a první druhá t ída si myslím, že nepot ebuje špatný známky, že m p ijde, že n kdy, n kdo oponuje, já si stejn myslím, že když dám v první t íd t eba dvojku nebo trojku, dvojku už um j vzít, ale t eba trojku nebo ty ku, tak stejn ty d ti kolikrát si nemyslej, že to mají za chyby, ale paní u itelka m nemá ráda, protože oni se snažily a tomu ohodnocení ješt nerozum j. Ale od tý t etí t ídy musej um t to p íjmout. Takže, já nevím, jsem m la v tšinou první t ída, opravdu máme jedna podtržená, jedna s hv zdi kou, když p ijde inspekce, tak jako to je špatn , že jo, jedna mínus, jedna, dv , pak t eba dv mínus a pak bylo bé ko nebo vyk i ník - opravdu jsi teda nepracoval. A jiný známky já nepot ebuju, protože ty d ti pomalu slintaj, snažej se, já nepot ebuju trojku. Takže já si myslím, že když by bylo m í d tí ve t íd , tak by se vy ešilo všechno, protože bych m la individuální p ístup, v d la bych, co to dít umí, co neumí, mohly bychom pracovat vlastn vynášet, co umí a na tom, postupn bych opravdu mohla u každého si tu la ku dát u toho p edm tu, byly by víc jako ítelný ty d ti a mohla bych pracovat s širokou škálou, ani bych je nepot ebovala lepenkou jako diagnostikovat, stejn , co je úkol jakoby školy? Každému dát vzd lání podle jeho možností, schopností a dovedností, takže já bych je stihla písemn p ezkoušet, ústn p ezkoušet, stihly bychom si popovídat lidsky jako lidi, mohly bychom víc pracovat ve skupinkách, já mám velikánskou t ídu, tady jsou t ídy polovi ní, když se vejde t icet d tí, tam nem ůou ud lat skupinku,

te mám v první třídě krásnou třídu, že si sednem dozadu, ale tady opravdu a to jsme veliká škola, někdy jsou úplně malinký a narvaných tisíc lidí, nejde dělat skupinové vyučování, jde učit jen frontálně, i když by se nám to líbilo, takže já si myslím, co hlavní, pro všechny děti, a seš dyslektik nebo ne, prostě aby tam mohl být víc ten lidský přístup, tak snížit ty počty na jednoho člověka. Protože opravdu, čím jich bude víc, já to odůvodním, za nás bylo 34 dětí, ale je to to frontální, je to to neosobní, čím víc dětí, tím se naváže užší kontakt, tím víc budu znát ty potřeby dětí a můžu jim to dát. Protože já jsem pracovala teda jakoby ve zvláštní škole, pak jsem dělala šest let v pedagogicko-psychologické poradně a teď učím, protože se mi zase stejskalo po tom učení, takže mám kurz, protože jsem měla možnost, třeba když chodíte do školy, tak moc nemáte, možnost si dělat ty kurzy a ty školení, protože to je všechno – musí se místo napsat suplovat, třeba je někdo nemocný, někdo je na závodech, někdo je na lyžáku, to se ty lidi fakt zblázní, protože ujet od rána do večera a to je pak na úkor opravdu kvality, takže nás třeba editel moc nepouští, že jo ve školním roce na ta školení. Ale mám opravdu hrozně moc školení a plno nemůžu využít, protože nás je moc, prostě nás je moc, jo a nejde ty skupiny, my si můžeme pak maximálně fakt udělat ty věci, ale ty děti potřebují spolupracovat, třeba opravdu pak udělat skupinky jakoby šikovný děti, někdy to zase prokombinovat – šikovnej, mí šikovnej, řízný, musí se naučit spolupracovat tak a tak, respektovat toho slabýho, někdy zase potřebuju, aby mi něco poádnyho vysvětlili, tak se můžou rozdílit jako na gympláky, středně slabší a každému dát jiný úkol podle. Krásně se dá pracovat, ale prostě jako to je opravdu hrozně dětí na jednoho člověka, mám opravdu v těch osma a dvaceti takhle tečky, když jsem jim chtěla dát všechno, když jenom opravím třeba já nevím na to za to jsme v té první třídě, jo, 28 dětí nebo těch jich je 25, když mi pětou, když čekaj, každou minutu, to je 25 minut a 24 minut jako nedávám pozor? Tak jako to ani nejde jo, takže já si myslím, že jako pro všechny děti, a mají problémy jakýkoliv a nebo, a problémy nemaj, jenom z lidského hlediska, že by fakt bylo dobré, kdyby ve školách bylo

maximální počet osmnáct dětí nebo i méně a to by pomohlo všemu. Inkluze a klidně by mohla být i ty s lehkou mentální retardací ve třídě, protože bychom se o ně postarali, by se to zvládalo a zvládnou i nadměrně nadaného, v tomhle počtu stihnu to pro ně upravit.“

4.8 Sociální okolí rodi

Z analyzovaných rozhovorů vyplývá, že formální kategorie dyslexie spíše není z pohledu rodiče zdrojem sociálního stigmatu pro jejich dítě. Nicméně ve dvou případech dotázaní rodiče, na základě svého vlastního porozumění intelektuální odlišnosti svého dítěte, negativně hodnotili reakce svého sociálního okolí týkající se představy „že číst a psát se musí naučit každý.“ Lze předpokládat, že dotázaní rodiče hodnotili tyto reakce negativně, protože na základě své každodenní praxe se svým dítětem poznali i jiné, alternativní způsoby zacházení s informacemi a získávání informací, které považovali za stejně relevantní jako dovednosti číst a psát. Tyto alternativní způsoby představovaly různé vizuální, manuální a sluchové způsoby získávání informací, které vycházely z používání všech lidských smyslů.

4.9 Představa normality

Lze říci, že ve všech případech chápali rodiče své dítě jako normální, běžné dítě. Představa abnormality, (ne)normality nebyla ani referenčním a implicitním způsobem s intelektuální odlišností dítěte informátory spojována. Získaná kvalitativní data tak neumožňují plnohodnotnou odpověď na druhou specifickou výzkumnou otázku.

5 ZÁV RY

Z analyzovaných kvalitatívnych dat vyplýva n kolik záv r charakterizujících kulturní interpretace dyslexie, respektive rodi ovské interpretace dyslexie u svých d tí. Rodi ovské porozum ní dyslexii má tedy n kolik d ležitých aspekt :

1. Porozum ní odborné kategorii dyslexie se odehrává prost ednictvím kategorie IQ. Pro rodi e je nejd ležit ějším kritériem v porozum ní tomu, co dyslexie znamená, kategorie IQ. Pro všechny dotázané rodi e je daleko d ležit ější hodnota IQ jejich dít te a nikoliv samotná skute nost, že jejich dít ti byla diagnostikována dyslexie. Kategorie IQ pro aktéry p edstavuje jakousi abstraktní kategorii s deterministickým ú inkem.
2. Dalším aspektem toho, co pro v tšinu rodi v praxi p edstavuje dyslexie, souvisí s každodenním životem t chto aktér . V tomto ohledu dyslexie pro rodi e p edstavuje každodenní dodate né domácí vzd lávání dít te.
3. Kategorie dyslexie je v souvislosti s každodenní praxí rodi i interpretována výhradn jako porucha, obtíže, problémy, limity, které má jejich dít v dovednostech, schopnostech spojených s používáním eského jazyka ve škole, jejichž p í inu spat ují v biologických procesech, i genetice. Jedná se o rodi ovskou interpretaci dyslexie skrze odbornou definici dyslexie.
4. V rámci sociální praxe se dotázaní rodi e snaží primárn porozum t individuální specifi nosti svého dít te, spíše než odborné kategorii dyslexie. Toto porozum ní p edstavuje pravd podobn tacitní znalost i zkušenost vycházející z každodenní zkušenosti rodi se svým dít tem. Na základ tohoto porozum ní nahlížejí rodi e své dít (v rámci každodenní praxe) velmi individuáln .

5. Informátorky sami sebe v rámci narativních rozhovorů konstruují jako aktivní aktérky, které mají výhradní osobní zodpovědnost za každodenní domácí vzdělávání dítěte. Muž v roli otce je v tomto ohledu informátorkou konstruován jako pasivní aktér.
6. Rodiče dítěte s dyslexií popisují klíčový význam především postav paní učitelky, kterou hodnotí, negativně i pozitivně, na základě její otevřenosti ke spolupráci a komunikaci v souvislosti s požadavkem na individuální přístup k jejich dítěti v rámci základního formálního vzdělávání. Za dalšího klíčového aktéra byla rodiči považována instituce pedagogicko-psychologické poradny v souvislosti se zjištěním hodnoty IQ jejich dítěte.
7. Rodiče si na základě své každodenní zkušenosti interpretují individuální přístup ke svému dítěti v rámci formálního vzdělávání jako nenaplnitelný, nereálný vzhledem k velkému požadavku dítěte.
8. Formální kategorie dyslexie spíše není z pohledu rodičů zdrojem sociálního stigma pro jejich dítěte.
9. Představa abnormality, (ne)normality nebyla ani referenčním i implicitním způsobem s intelektuální odlišností dítěte rodiči spojována. Získaná kvalitativní data tak neumožňují plnohodnotnou odpověď na druhou specifickou výzkumnou otázku.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Ablon, J. 1984. *Little People in America: The Social Dimensions of Dwarfism*. New York: Praeger.
2. Ablon, J. 1988. *Living with Difference: Families with Dwarf Children*. New York: Praeger.
3. Anastasiou, D., J. M. Kauffman. 2013. „The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability.“ *Journal of Medicine and Philosophy* 38: 441-459, <http://dx.doi.org/10.1093/jmp/jht026>.
4. Asad, T. (ed.). 1973. *Anthropology & the Colonial Encounter*. London: Ithaca Press.
5. Battles, H. 2011. „Toward Engagement: Exploring the Prospects for an Integrated Anthropology of Disability.“ *vis-á-vis: Explorations in Anthropology* 11(1): 107-124.
6. Berger, P. L., T. Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York: Penguin Books.
7. Berrios, G. E., R. Porter. (ed.). 1995. *A History of Clinical Psychiatry: The Origin and History of Psychiatric Disorders*. London: Athlone Press.
8. Budil, I. T. 2003. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
9. Davis, L. J. 2002. *Bending over Backwards: Disability, Dismodernism, and Other Difficult Positions*. New York: New York University Press.
10. Disman, M. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

11. Ember, C. R., M. Ember. (ed.). 2004. *Encyclopedia of Medical Anthropology. Health and Illness in the World's Cultures Topics- Volume 1*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, http://dx.doi.org/10.1007/0-387-29905-X_42.
12. Fabian, J. 1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press.
13. Foucault, M. (1961) 2002. *Archeologie v d ní*. Praha: Herrmann & synové.
14. Foucault, M. 2005. *Je t eba bránit spole nost: kurz na Collége de France 1975- 1976*. Praha: Filosofia.
15. Geertz, C. (1973) 2000. *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: SLON.
16. Ginsburg, F., R. Rapp. 2013. „Disability Worlds.“ *Annual Review of Anthropology* 42: 4.1-4.16.
17. Goodley, D. 2014. *Dis/Ability Studies. Theorising disablism and ableism*. London, New York: Routledge.
18. Gudeman, S. 2008. *Economy's Tension. The Dialectics of Community and Market*. Oxford, New York: Berghahn Books.
19. Hymes, D. (ed.). 1974. *Reinventing Anthropology*. New York: Vintage.
20. Jakoubek, M. 2012. „Antropologie mezi pozitivismem a konstruktivismem. Krátký diskurz na téma jedné v ty lvy Heroldové.“ *D jiny - Teorie - Kritika* 1: 69-100.
21. Jenkins, R. 1993. „Incompetence and Learning difficulties: Anthropological Perspectives.“ *Anthropology Today* 9(3): 16-20.

22. Jenkins, R. (ed.). 1998. *Questions of Competence. Culture, Classification and Intellectual Disability*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
23. Kasnitz, D., R. P. Shuttleworth. 2001. „Introduction: Anthropology in Disability Studies.“ *Disability Studies Quarterly*.
24. Kolářová, K. (ed.). 2012. *Jinakost- postižení- kritika. Spole enské konstrukty nezp sobilosti a hendikepu*. Praha: SLON.
25. Krhutová, L. 2013. *Autonomie v kontextu zdravotního postižení*. Ostrava: Albert.
26. Kuckartz, V. 2014. *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE.
27. Marcus, G. E., D. Cushman. 1982. „Ethnography as a Text.“ *Annual Review of Anthropology* 11: 25-69.
28. McDermott, R., S. Goldman, H. Varenne. 2006. „The Cultural Work of Learning Disabilities.“ *Educational Researcher* 35(6): 12-17.
29. Mehrotra, N., S. Vaidya. 2008. „Exploring Constructs of Intellectual Disability and Personhood in Haryana and Delhi.“ *Indian Journal of Gender Studies* 15(2): 317-340, <http://dx.doi.org/10.1177/097152150801500206>.
30. Montes, L. 2003. „Das Adam Smith Problem: Its Origins, the Stages of the Current Debate and One Implication for Our Understanding of Sympathy.“ *Journal of The History of Economic Thought* 25(1): 63-90.
31. Murphy, R. F. (1987) 2001. *Uml ené t lo*. Praha: SLON.

32. Ortner, S. B. 2006. *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and Acting Subject*. Durham, London: Duke University Press.
33. Prokopová, K., Z. Orságová, P. Martinková. 2014. *Metodologie výzkumu v oblasti kritické analýzy diskurzu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
34. Rapport, N., J. Overing. 2000. *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*. London, New York: Routledge.
35. Reid-Cunningham, A. R. 2009. „Anthropological Theories of Disability.“ *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 19: 99- 111.
36. Shuttleworth, R. P., D. Kasnitz. 2004. „Stigma, Community, Ethnography: Joan Ablon’s Contribution to the Anthropology of Impairment- Disability.“ *Medical Anthropology Quarterly* 18(2): 139-161.
37. Smith, A. (1759) 2005. *Teorie mravních cit* . Praha: Liberální institut.
38. Smith, A. (1776) 2001. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů* . Praha: Liberální institut.
39. Stage, F. K., N. V. Milne. 1996. „Invisible Scholars: Students with Learning Disabilities.“ *The Journal of Higher Education* 67 (4): 426-445.
40. Stocking, G. W. (ed.). 1983. *Observers Observed. Essays on Ethnographic fieldwork*. Madison: The University of Wisconsin Press.

41. Světová zdravotnická organizace WHO. 2001. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: GRADA.
42. Vašát, P. 2008. „Kritická Diskurzivní analýza: Sociální konstruktivismus v praxi.“ *Antropowebzin* 4 (2-3): 101-112.
43. Výrost, J., I. Slamník. (ed.). 2008. *Sociální Psychologie*. Praha: GRADA.
44. Zelinková, O. 2015. *Poruchy učení. Dyslexie. Dysgrafie. Dysortografie. Dyskalkulie. Dyspraxie. ADHD*. Praha: Portál.

6.1 Elektronické zdroje

45. Barnes, C. 2009. „Understanding the Social Model of Disability.“ *Background notes to a verbal presentation at Handikappförbundens samarbetsorgan*. [online]. Halmstad: Handikapp-Förbunden [cit. 29. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.hso.se/Global/Projekt/Fr%C3%A5n%20forskningsobjekt/Forskning/Anteckningar%20Colin%20Barnes%20091118.pdf>
46. International Dyslexia Association. 2002. „Definition of Dyslexia.“ [online]. [cit. 01. 02. 2016]. Dostupné z: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>.
47. Schütze, F. (1987). 1999. „Narativní interview ve studiích interakčního pole.“ *Biograf* [online] 20(36 odst.) [cit. 03. 04. 2016]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=2003>.
48. The Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance. „Fundamental Principles of Disability.“ [online]. [cit. 01. 02. 2016]. Dostupné z:

<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>.

7 RESUMÉ

This master's thesis deals with cultural or more precisely parental interpretations of dyslexia.

The first basic theoretical assumption of this thesis is that the contemporary scholarly definition of the dyslexia is understood as a cultural and social construct. The professional category of dyslexia represents a kind of understanding of what it means to be intellectually competent and incompetent in the context of formal education. This understanding is supposed to be generated based on the order of (hegemonic) pedagogical and psychological discourse.

The second basic theoretical assumption of this thesis is that the parental interpretations of dyslexia are formed along with the professional interpretation of dyslexia, and also are derived from individual experiences of parents.

The aim of this thesis is an anthropological interpretation of parental interpretations of dyslexia.

The study was supported by the qualitative research using narrative interviews as a specific technique for qualitative data collection. Thematic analysis was used as a method for qualitative data analysis.