

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

Reflexe dětství mladých lidí s migračním původem

Případ Vietnamců v ČR

Anna Dvořáčková

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány.

V Praze dne 24. 6. 2022

.....
Anna Dvořáčková

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé práce, paní PhDr. Daně Bittnerové, CSc., za veškerou pomoc, ochotu, trpělivost a čas, který mi při psaní věnovala, a za cenné rady, díky kterým mohla práce vzniknout.

Dále bych ráda poděkovala svým informátorům za jejich čas a ochotu podílet se na výzkumu.

Abstrakt

Bakalářská práce *Reflexe dětství mladých lidí s migračním původem. Případ Vietnamců v ČR* se zaměřuje na reflexi dětství mladých Vietnamců v České republice, kteří prošli migrační zkušeností spojenou s migrací jejich rodičů, a kteří se narodili a vyrostli v ČR. Teoretickým východiskem pro práci se staly výzkumy vietnamských migrantů na území České republiky, teorie a koncepty zabývající se pojetím dětství, dále pak odborné články o antropologii a sociologii dětství. Data k výzkumu byla získávána verbálně, prostřednictvím narativních polostrukturovaných rozhovorů s informátory, rozhovory byly následně analyzovány a interpretovány s důrazem na sociokulturní antropologii. Hlavním cílem práce bylo pokusit se vytvořit obraz dětství mladých Vietnamců v České republice na základě narativů jednotlivých informátorů. Výzkum ukazuje, že i přes rozličné narativy jednotlivých informátorů, se jejich dětství odlišuje od modernistického pojetí, tedy, že dětství je obdobím nevinosti. Naopak vietnamské dětství se týká práce a povinností. Práce dochází k závěru, že dětství mladých lidí s migračním původem se týká hlavně problému integrace, jinakosti a střetu dvou kultur.

Klíčová slova: dětství; Vietnamci; migrace, druhá generace; lidé s migračním původem

Abstract

My bachelor thesis *The childhood reflection of young people with migrant background. Vietnamilies in the Czech Republic* focuses on the reflection of the childhood of young Vietnamese in the Czech Republic, who went through the migration experience associated with the migration of their parents, and who were born and raised in the Czech Republic. Research on Vietnamese migrants in the Czech Republic, theories and concepts dealing with the concept of childhood, as well as articles on anthropology and sociology of childhood, which became the theoretical basis for the work. The data for the research were obtained verbally, through narrative semistructured interviews with informants, the interviews were subsequently analyzed and interpreted with an emphasis on sociocultural anthropology. The main goal of this work was to try to create a picture of the childhood of young Vietnamese in the Czech Republic based on the narratives of individual informants. The research shows that despite the different narratives of individual informants, their childhood differs from the modernist conception, that the childhood is a period of innocence. In contrast, Vietnamese childhood is about work and responsibilities. The thesis concludes that the childhood of young people with a migrant background mainly concerns the problem of integration, otherness and the clash of two cultures.

Key words: Childhood; Vietnamilies; migration; second generation; people with migrant background

Úvod	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1.1 <i>Dětství v procesu vzpomínání</i>	11
1.2 <i>Dětství jako sociální konstrukt</i>	12
1.2.1 Vývoj konceptu dětství a jeho pojetí v moderní společnosti	13
1.2.2 Dítě jako pojem.....	15
1.2.3 Koncept dětství v rozlišných kulturách	16
1.2.4 Dětství mimo západní model	16
1.3 <i>Tematizace dětství</i>	18
1.3.1 Věkové a časové ohraničení dětství – vývojová periodizace.....	18
1.3.2 Kultura dětí	20
1.4 <i>Konstrukce dětství ve vztahu k migraci</i>	21
1.4.1 Postavení dítěte v rodině s migrační zkušeností	21
1.4.2 Vyrůstání mezi kulturami	23
1.5 <i>Vietnamská diaspora v České republice</i>	23
1.5.1 Historický nástin vietnamské migrace	24
1.5.2 Generace vietnamských migrantů v ČR	25
1.5.3 Sociální postavení v české společnosti	27
1.5.4 Postavení Vietnamců na trhu práce	28
1.6 <i>Vietnamsko-české dětství druhé generace</i>	29
1.6.1 Vztahy v rodině.....	29
1.6.2 Chůvy ve vietnamských rodinách.....	31
1.6.3 Vzdělávání na českých školách	31
1.6.4 Vztahy s vrstevnickou skupinou	33
1.6.5 Pozice mladých Vietnamců nyní	33
2 METODOLOGICKÁ ČÁST	34
2.1 <i>Výzkumné otázky</i>	34
2.2 <i>Strategie výzkumu</i>	34
2.2.1 Kvalitativní výzkum	34
2.3 <i>Tvorba dat</i>	36

2.3.1	Narativní rozhovor	36
2.3.2	Polostrukturovaný rozhovor	37
2.3.3	Časová osa	37
2.3.4	Souvztažnost rozhovorů.....	38
2.4	<i>Výzkumný vzorek a terén</i>	38
2.4.1	Představení informátorů.....	39
2.4.2	Pozice ve výzkumu	39
2.5	<i>Analytický postup zpracování dat</i>	40
2.6	<i>Etická perspektiva výzkumu</i>	41
3	EMPIRICKÁ ČÁST	42
3.1	<i>Periodizace dětství dle informátorů</i>	43
3.2	<i>Dětství jako život v rodině</i>	46
3.2.1	Respekt k rodičům a blízkost k nim.....	46
3.2.2	Vztah s babičkou.....	47
3.2.3	Výchova a tlak rodičů	49
3.2.4	Péče o sourozence	50
3.2.5	Reprezentace rodiny	51
3.2.6	Příbuzní a kontakt s nimi	51
3.2.7	Přebírání povinností	52
3.3	<i>Dětství jako zažívání jinakosti</i>	53
3.3.1	Jinakost mezi vrstevníky.....	54
3.3.2	Jinakost v kontextu dospělých autorit.....	56
3.3.3	Kulturní konflikt – jinakost v kontextu rodiny	57
3.4	<i>Škola a volný čas</i>	58
3.5	<i>Dětství ve vietnamské diaspoře</i>	59
3.5.1	„Normalizované dětství“	59
3.5.2	Aktivity v diaspoře.....	60
3.6	<i>Materialita dětství</i>	61
3.7	<i>Dětství jako příprava na budoucnost</i>	62
	Závěr	65

Seznam literatury.....69

Úvod

Migrace se v posledních letech stává stále více vyhledávanou, zkoumanou a probádanou oblastí humanitních a sociálních věd. Vznikají studie z pohledu mnohých oborů, např. psychologie, sociologie či právě antropologie. Toto téma reaguje na měnící se sociální realitu, na procesy, které se podílejí na strukturách současné společnosti, ať se jedná o migraci, jež vzniká v důsledku globalizace (migrace z periferií do center a naopak), válečných konfliktů či klimatických změn. Migrace vstupuje do života celé společnosti, ovlivňuje jak migranty, tak jejich okolí. Proměňuje místa tady i tam. Fokus badatele je pak často v pohledu na migraci zúžen na vybraný aspekt sociální reality.

O migraci jako takové, o začleňování migrantů do společnosti, o problémech asimilace migrantů či prolínání rozdílných kultur je napsáno již mnoho studií. Ve své práci se proto budu snažit věnovat méně prozkoumanému tématu a zaměřím se na mladé lidi s migračním původem a na jejich zkušenosti z dětství. Toto téma je mi blízké i osobně. Zvolila jsem ho, jelikož v mém rodném městě je početná komunita vietnamských přistěhovalců a mnoho mých spolužáků, jak ze základní, tak střední školy se řadilo k druhé generaci vietnamských migrantů, stejně jako jedna z mých nejbližších kamarádek. Chtěla jsem tedy využít antropologickou perspektivu a znovu se vrátit do období, kdy moji vrstevníci byli dětmi. Kladla jsem si za cíl popsat a interpretovat, jak mladí lidé s migračním původem, mladí lidé druhé generace migrantů rozumějí svému dětství, respektive jak konstruují obraz dětství lidí s migračním původem.

Jako hlavní výzkumné otázky, na které se snažím hledat odpovědi, jsem formulovala takto: *Jak reflektují své dětství mladí lidé s migračním původem? Skrze jaké kategorie konstruují svoje dětství? Jak vzpomínání na jejich dětství situuje potomky z rodin migrantů do společnosti, v níž žijí?*

Tyto otázky jsem se pokusila zodpovědět na základě narativních a návazných polostrukturovaných rozhovorů se sedmi informátory, mladými lidmi s migračním původem. V případě této studie se jednalo o potomky vietnamských migrantů, studentů vysokých škol ve věku kolem 22 let, tzv. potomků migrantů, kteří přišli do České republiky (dále ČR). Zajímalo mě, jak vzpomínají na své dětství, v kontextu západního modelu dětství, v němž byli

vychovávání. Tím se také snažím upozornit na problematiku konstrukce dětství, které je kulturně podmíněné. Dětství není jen jedno, koncept dětství je různý s ohledem na sociokulturní východiska jedinců a skupin (Fatková, 2013).

Studie je rozdělena na část teoretickou, metodologickou a empirickou. Stěžejním pojmem je dětství. Toto poměrně široké téma v teoretické části zvažuji z několika úhlů pohledu. V první řadě je odkazuji na dvě roviny dětství, dětství jako paměťový narativ versus dětství jako období, na jehož podobu mají vliv různí aktéři. Cílem teoretické části je dále představit dětství jako sociální konstrukt a výtvar společnosti. Proto se dále zabývám formováním a uchopováním tohoto pojmu, který jako takový prošel mnoha proměnami. Následně se věnuji pohledu společnosti na děti jako sociální aktéry a plnohodnotné členy společnosti, hlavně z pohledu sociologie. Chci ukázat, skrze která témata dětství nejčastěji tematizujeme.

V samostatné kapitole tematizuji problematiku vietnamské menšiny v ČR. Nastíhnu její historii, postavení v ČR a vymezení generací, kdy pro nás je stěžejní generace druhá. S vietnamskou menšinou souvisí i následující kapitola, která se zaměřuje už na mladé lidi, potomky vietnamských migrantů první generace, kteří jsou pro výzkum stěžejním tématem.

V metodologické části se věnuji popisu výzkumného procesu. Popisuji techniky tvorby dat, výzkumný vzorek, způsob analýzy i etiku výzkumu, stejně jako svoji pozici ve výzkumu.

Klíčové kapitoly jsou pak obsahem empirické části, kde prezentuji výsledky své analýzy. Na otázku, jak reflektují mladí lidé s migračním původem své dětství, odpovídám v několika kapitolách. Cílem je ukázat klíčové kategorie, skrze které mladí migranti vzpomínali na dětství, tedy konstruovali tuto etapu svého života v kontextu vlastní zkušenosti dítěte migranta. Mé poznatky jsou pak shrnuty v závěru.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V rámci teoretické části se věnuji dvěma stěžejním tématům. V prvním bloku se zabývám kategorií dětství. Druhý blok je věnován kontextové literatuře, která představuje nejen Vietnamskou diasporu v České republice, ale zejména se věnuje studiím, které popisují a interpretují situaci potomků, mladých lidí z rodin vietnamských migrantů.

1.1 Dětství v procesu vzpomínání

Dětství je v odborné literatuře analyzováno na základě dvou typů dat, resp. dvou perspektiv. První z nich jsou výzkumy, které jsou zaměřeny na aktéry a interakce dětí v rámci zkoumané sociální reality. Druhou, nikterak opomíjenou perspektivou je vzpomínání na dětství. Existuje celá řada studií, které se z různých důvodů zaměřují na výpovědi dospělých lidí o jejich dětství. Jedná se o studie, které dětství rekonstruují na základě vzpomínek, kdy tyto studie sledují obrazy dětství ve výpovědi dospělých osob, které dětství prožily odstupem řady let.

K těmto typům dat autoři přistupují různě. Velmi často využívají tento pramen (např. oral history) pro rekonstrukci doby, životního stylu určité části populace (např. Pospěchová, 2004). Nicméně je třeba zdůraznit, že vzpomínání na dětství není obrazem dětství tak, jak ho pamětníci prožívali. Jedná se o reflexi, která na základě vzpomínání na minulost vypovídá o jejich pozici v současnosti. *„Vzpomínka totiž není objektivním obrazem minulých vjemů, je jejich neustálou aktualizací, je selektivní, subjektivní, emotivní a její výsledná podoba závisí spíše na principech rekonstrukce a integrace jednotlivých prvků ve chvíli vzpomínání než na minulém vjemu samotném.“* (Tuček, 2014: 244)

Výpovědím dospělých, kteří mluví o svém dětství, tedy nelze bezesbytku rozumět jako svědectví, jež mohou postihnou sociální realitu doby a životného období. Je potřeba ke vzpomínání na dětství přistoupit z pozic konstruktivistického paradigmatu. Tedy nejde jen o to, na co pamětníci vzpomínají, ale o to, co skrze vzpomínání vyjednávají, jaké dětství (jaký obraz dětství) konstruují skrze vzpomínky, ve vzpomínkách se odráží i jejich zpětná reflexe. Tyto konstrukce dětství tedy nejsou jen výpovědi o zkušenostech samotných informátorů, ale obsahují to, jak oni dnes kategorii/období dětství rozumějí právě z pohledu dospělých,

kterí dětství prožili na straně jedné a na straně druhé je dětství součástí jejich osobního příběhu, který dává jejich životu smysl.

Jana Nosková ve svém výzkumu o vzpomínání na dětství v Brně definovala hlavní kategorie, které jsou spojené s dětstvím a které ho ve vzpomínkách dospělých konstruuji: zlatá doba, aktivity a dění spojené s rodinou, trávení volného času, povinnosti dětí v rodině, vzdělávání, instituce, dětské hry, kultura pro děti, oslavy a svátky, politické a historické souvislosti (Nosková, 2015). Skrze tyto kategorie nahlíží dospělí lidé na své dětství a pomocí nich jsou schopni sestavit celkový obraz svého dětství. Jedná se však pouze o jejich reflexi, která je organizována kolem kategorií, které informátorům přišli nosné a srozumitelné. Neboť věda je interpretace, stupuje zde do hry i porozumění ze strany badatele.

Obraz dětství a to, jak na něj informátoři vzpomínají není přesným obrazem toho, jak ho informátoři prožívali. Dětství je reflektováno z hlediska dospělých osob. Vzpomínky na minulost vypovídají o jejich pozici v současnosti.

1.2 Dětství jako sociální konstrukt

Samotný koncept dětství a představy toho, kdo je dítě, prošel od svého počátku značnou proměnou, kdy hlavní konceptualizace pojmu nastala v období modernity. Tento konstrukt se v mnohém propisuje i do současného konceptu dětství.

S pojmy dětství a dítě se dlouhou dobu setkáváme jako s čistě biologickými kategoriemi, či jako s přirozenými prvky lidské společnosti, které jsou pro tuto společnost univerzální (Kašparová, Klvaňová, 2016). V nejstarších společnostech byl lidský život periodizován jednoduše třemi kategoriemi – dětství, dospělost a stáří. Narození dítěte se bralo jako samozřejmá a přirozená součást života, nebral se ohled na jeho výchovu, práva, postavení ve společnosti. To pravděpodobně souvisí i s vysokou kojeneckou i dětskou úmrtností. Typickým znakem ve vztahu dítě a rodič byla fyzická krutost. Dítě bylo bráno jako nesamostatné individuum bezprostředně do věku, kdy si dokázalo samo obstarat potravu a tímto přechodovým rituálem se stalo dospělým (kolem věku 10 let) (Kašparová, Klvaňová, 2016).

Od tohoto konceptu se však v evropské moderní společnosti ustupuje a tvoří se jiná představa dítěte.

1.2.1 Vývoj konceptu dětství a jeho pojetí v moderní společnosti

Jako první se od konceptu dětství jako biologické kategorie života odklonil Phillipe Ariés. Upozorňoval na to, že dětství je historicky a kulturně podmíněná instituce (Ariés, 1962). Podle Ariése je dětství konceptem moderní doby spojené s rozvojem vzdělávání, či s menší dětskou úmrtností a značně se liší od pojetí ve středověku, kdy se děti braly jako „malí dospělí“, a plně dospělými se staly už ve chvíli, kdy se byly schopny plně osamostatnit (tedy okolo věku 7 let). Sám Ariés ve svém díle uvádí:

„Ve středověké společnosti idea dětství neexistovala. To neznámá, že by děti byly zanedbávány, opuštěny nebo opovrhovány. Smysl pro dětství nesmíme zaměňovat s náklonností k dětem. Smysl spočívá ve vědomém vnímání odlišnosti či zvláštnosti dítěte, které odlišují dítě od dospělých, dokonce od mladých dospělých. Takovéto povědomí ve středověké společnosti neexistovalo. Dítě proto od chvíle, kdy mohlo žít bez péče své matky, kojné nebo vychovatelky, patřilo do společnosti dospělých a nadále se od ní nelišilo.“ (Ariés, 1962: 128)

V Ariésově době však byla socializace stále vnímaná jako proces, který se dítěti děje a který dítě jen zřídka jakkoliv ovlivňuje. Dítě samotné není hlavní aktérem, tím se stává abstraktní kultura coby soubor vzorců, která je předávána mezi generacemi. Vlastní osobnosti, ať už dospělé či dětské, byly vnímány spíše jako trpný výsledek kulturního působení (Fatková, 2013).

Hlavním znakem dítěte je podle Ariése (1962) nevinnost, proto se dítě musí chránit. Rodí se jako tabula rasa, nepopsaný list, a stává se předmětem rozvoje v důsledku kulturního působení. Dítě si samo řídí své dětství (Ariés, 1962). *„Bůh upřednostňuje děti díky jejich nevinosti, která se přibližuje dokonalosti“ (Ariés, 1962: 51).* Nevinnost dítěte tak byla původně spojena s christianizací, kdy se dítě bralo jako hříchem nezkažené. Corsaro (2004) vznik dítěte jako nevinného jedince zařazuje do 16. století, kdy děti vyrůstaly mimo svět dospělých.

Moderní společnost si tak vytvořila představu, že děti jsou jedinci, kteří žijí mimo svět dospělých a jsou odděleni ochranou bariérou rodiny, je potřeba je chránit. V období modernity se už také z dospělého člověka a dítěte stávají dvě zcela odlišné kategorie. Dítě je potřeba vzdělávat, vychovávat a chránit, kultivovat v racionální lidské bytosti, které budou schopné se plně začlenit do společnosti. Oproti středověku se s příchodem modernity období dospívání a osamotnění prodlužuje, a to hlavně rozvojem školského systému, kdy dítě absolvuje školní docházku a dospívá až po jejím zakončení (Ariés, 1962).

Dětství začíná být postupně disciplinováno, s nástupem povinné školní docházky došlo k proměně pojetí autority dospělých, která nad dítětem vykonává moc (Ariés, 1962). Jako dospělou autoritu vnímáme jak rodiče či příbuzné dítěte, tak i učitele, kteří se stávají přímými nástroji vládnoucí moci a mohou ovlivňovat a zasahovat do života dítěte (Kašparová, Klvaňová, 2016).

Moderní koncept dětství spojený se školní docházkou a vzděláváním dětí, obdobím dětství jako přípravy na dospělost, je vynálezem střední třídy, která byla schopna děti vyvázat z ekonomických aktivit a dopřát jim finanční i jinou podporu v čase školní docházky. To u nižších vrstev nebylo dlouho možné, dětství nebylo bráno jako model období hry a přípravy na dospělost, děti byly aktivně zapojovány do ekonomické sféry rodiny. Rodiče dětem přisuzovaly ekonomickou odpovědnost za zajištění obživy (Kašparová, Klvaňová, 2016).

V roce 1997 vydává William Corsaro publikaci *The Sociology of Childhood* (1997), ve které upozorňuje na skutečnost, že výzkum dětství jako sociálního konstruktů není dostatečný. Autor spatřuje problém z hlediska socializace, kterou v přístupu v dětství chápeme vždy individuálně, i když probíhá v širší společnosti. Pohled konstruktivismu na dítě jako aktivního jedince společnosti je sice dle Corsara správný, problém ale nastává právě v zaměření na jednotlivce. Až interpretativní přístup v sociologii a vědě obecně klade důraz na myšlenku, že kulturní prostředí je utvářeno vrstevníky či dospělými (Corsaro, 2004).

Igor Nosál ve své studii *Obrazy dětství v dnešní české společnosti* (2004) přidává dětství novou a značně proměněnou definici. Na dětství pohlíží jako na sociální instituci. Nosál (2004) uvádí, že pohled na dětství jako jednu z vývojových stádií života, která se ohraničuje věkem, je nedostatečný a ve své podstatě chybný. Dítě není pouze čekatelem na dospělost a fyzickou vyspělost, není malý dospělý, ale on sám se právě už od dětství aktivně podílí na

tvorbě svého života i života okolo něj. Dospělost člověka závisí právě na průběhu jeho dětství, toho, co se naučí a osvojí. V dětství jedince hraje zásadní roli rodina a výchova, kterou je dítě vedeno, jaké normy a pravidla jsou mu v dětství předávány. To všechno souvisí i s budoucím dospělým životem, který jedinec povede (Nosál, 2004).

1.2.2 Dítě jako pojem

„Lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatalním období vývoje člověka. Dítě a dětství je popisováno a zkoumáno v řadě věd“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001: 46-47). Takto zní definice dítěte podle Pedagogického slovníku.

Pokud tedy mluvíme o dětství, musíme pochopit i to, kdo je jeho aktérem, tedy pochopit podstatu dítěte.

Dítě se postupně v procesu modernity stává sociálním aktérem společnosti. V každé kultuře se setkáváme s jiným obrazem dítěte, a tím, jak figuruje ve společnosti. V dnešní, moderní době je tedy již dítě vnímáno právě jako sociální aktér, člen společnosti, do které patří a která mu vštěpuje základní znalosti, ať už jazyk či základní rysy chování a kultury. Kulturu samotnou však i sami vytváří. Děti si bez pochyby vytváří samotné dětské kultury, nežijí však jen v těchto kulturách, izolováni od dospělých (Kašćák, 2008). Kultura dětí ovlivňuje i kulturu dospělých.

Tak jako se od sebe liší jednotlivé kultury, liší se i délka trvání období, které nazýváme dětstvím. Délka dětství závisí na konkrétní kultuře, ve které je dítě vychovááno. Určování délky tohoto období opět závisí na sociálním a hodnotovém postavení kultury, které stanovuje dobu ukončení dětství pomocí svých specifických znaků (Kašćák, 2008).

Dítě se tak stává dospělým po překonání určitých překážek, které jsou na něj v průběhu dětství nachystány. Musí splnit určitá sociální kritéria, která mu společnost ukládá a být sociálně zralý, nezávislý na rodičích (Kašćák, 2008).

1.2.3 Koncept dětství v rozlišných kulturách

„Idea šťastného dětství, v kterém společnost vytváří chráněný prostor pro spontánní herní aktivity dětí, je globalizovanou představou euroamerické kultury“ (Kaščák, 2008: 61).

Pokud hovoříme o dětství, musíme brát v potaz, že toto období nelze charakterizovat jako jedno jediné, tzn. tak jako je mnoho kultur, existuje i mnoho dětství – je kulturně podmíněné. Pokud srovnáváme kontexty jiných geografických prostorů a naprosto odlišné kultury, je více než zřejmé, že rozdíly v těchto kontextech budou. V jednotlivých kulturních kontextech se setkáváme jak s rozdíly v pojetí toho, jak vypadá dětství, tak s rozdíly ve vymezení, co vůbec dětství je či jak dlouho toto specifické období trvá.

Zkusme se nejdříve podívat na západní model dětství. Podle Kaščáka má západní model dětství v moderním pojetí tři hlavní a základní znaky, respektive je konstruováno na třech principech – scholarizaci (způsobnost ke školní docházce), justifikaci (uznání práv) a scientizaci (vědní obory) (Kaščák, 2008). To znamená, že dětství je charakterizováno a určováno povinnou školní docházkou, právní ochranou a pozorností vědních oborů (psychologie, pedagogiky, sociologie) k tomuto citlivému období (Fatková, 2013). V moderním přístupu se také považuje za důležité nevinnost a ochrana dětí a oddělení od života dospělých. Dětství je specifické období v životě, které se značně odlišuje od dospělého období. Na této úvaze stojí západní vzdělávací systém, který klade důraz právě na rozdíly mezi dětmi a dospělými. V západní kultuře je dítě od narození začleněno do institucí vzniklých speciálně pro děti, ať už jde o mateřské či základní školy, výchovné instituce nebo střediska s volnočasovou aktivitou pro děti různého věku. Dítě je pak po celé dětství odtrhnuto od dospělé populace a teprve pomocí těchto zařízení se postupně připravuje a učí na vstup do jejich, dospělého světa (Kaščák, 2008).

1.2.4 Dětství mimo západní model

Gabriela Fatková se ve své studii *Limity antropologie dětství* věnuje charakteristice dětství ve vyloučených lokalitách, které srovnává s klasickým modelem západní společnosti, respektive se svým vlastním dětstvím (Fatková, 2013). Tato studie je pro můj vlastní výzkum

velmi důležitá, jelikož se věnují dětství potomků vietnamských migrantů na území ČR, kteří sice nepatří mezi sociálně vyloučenou skupinu, ale jejich koncept dětství se od západního modelu liší. Studie samotná nám nabízí pohled na porovnání konceptu dětství v jedné zemi se stejným jazykem, vzdělávacím a sociálním systémem, a přesto se koncept a pojetí dětství značně liší. Potvrzuje, že dětství je konstruktem společnosti, který je proměnlivý a závislý na prostředí, ve kterém je utvářen či zkoumán. Dětství není jen jedno a stejně tak, jak se liší společnost a její struktury, liší se i jeho pojetí (Fatková, 2013).

Ze zúčastněného pozorování, které Fatková (2013) provedla vyplývá, že dětství ve vyloučených lokalitách konstruováno odlišně. Jeho součástí nejsou hry, ty jsou zde tematizovány pouze jako okrajová záležitost. Nepatří sem ani obraz dítěte jako žáka mateřské školy, kde se učení formou hry stává hlavní náplní dne. V konstrukci dětství je dítěti do určitého věku přiřknuta role pasivního pozorovatele dění v domácnosti, a od určitého věku se jeho hlavní náplní dne stává pomoc v rodině, domácí práce apod. Dítě je ve vyloučené lokalitě považováno za osobnost se stejnými potřebami jako dospělý, ale zároveň je mu řada činností zakazována (Fatková, 2013).

I tak ale od mladého věku pomáhají, protože je chápán jako mladý dospělý, součástí je dětská práce. Na rozdíl od modelu západního, kdy děti práce vykonávají mnohem později, a to s dohledem dospělých.

Dalším rysem dětství ve vyloučené lokalitě, který se liší od představy „klasického“ modelu západního modelu dětství, je nastavování hranic mezi rodiči a potomky, mezi dospělým a dítětem a s tím spojenou výchovou dítěte. Rodič, nebo jakýkoliv jiný dospělý, který hraje v životě dítěte roli, je pro něj přirozenou autoritou. Ve vyloučených lokalitách, či sociálně znevýhodněných rodinách jsou tyto hranice na velmi nízké úrovni. Nemůžeme tvrdit, že děti nemají v rodičích a dospělých potřebnou autoritu, spíše jim je jen dopřáván (z hlediska západního modelu by bylo slovo *dopřáván* bráno v negativním slova smyslu) přirozený vývoj bez pevně nastavených hranic, skrz které mají rodiče vychovávat své děti a vést je v životě.

Z pohledu majority zde tedy na sebe narážejí dvě konstrukce dětství, proto v západního modelu dětství pedagogové hovoří o absenci výchovy. Neznamena to však, že se děti neroz-

víví. Například v oblasti sociálních kompetencí v rámci vlastní skupiny se jim dostává rozvoje oproti jiným dětem nadprůměrného, a to nejen v oblasti péče o mladší sourozence. Děti se také lépe orientují v rozhovorech mezi dospělými a jsou schopni se do nich zapojovat. Těmto dětem je svět dospělých v mnoha ohledech bližší, než svět dětí (Fatková, 2013). Podobně jako se uvažuje o dvou konstrukcích dětství, uvažujeme i o rozdílech mezi přístupem k výchově dětí a dětem obecně.

Přístup k dětem se liší podle společnosti a okolí, ve kterém se dítě pohybuje. Neexistuje jen jedno dětství, které by bylo správné, na dětství je nutno nahlížet v kontextu určité kultury a společnosti.

1.3 Tematizace dětství

Dětství je ve vědecké literatuře tematizováno skrze několik rozlišných kategorií. Dominantně se na tomto konstruktu podílejí obory psychologie a pedagogika, nicméně v posledních letech se dětstvím zabývá také antropologie či sociologie. Dětství může být tematizováno představu vývoje a dospívání. V tomto smyslu se uvažuje o etapách života, které dítě postupně zdolává. V našem prostředí a kultuře se představa vývoje pojí s primární a sekundární socializací – tedy zejména s rodinou, školou a vrstevnickou skupinou.

Dětství můžeme tematizovat i skrze určitá témata, která dětství charakterizují a jsou pokládány za vlastní kulturní projevy dítěte. Na dětství lze nahlížet například pomocí her, říkadla a hraček – vytvářením dětského folkloru a kultury dětí.

1.3.1 Věkové a časové ohraničení dětství – vývojová periodizace

Dětství je etapa v životě člověka, která se skládá z několika zlomových období ohraničených věkem a schopnostmi dětí, které s věkem ovládají a během kterých se člověk postupně zdokonaluje, vyvíjí a postupně přizpůsobuje životu ve společnosti, ve které si buduje svou identitu a stává se dospělým. Velkou roli při utváření vlastní identity a začlenění se plnohodnotně do společnosti hraje také rámec, který pro to společnost vytváří. „*Tento prostor, který jedinci dává společnost, aby si vytvořil životaschopnou identitu (na určitou dobu*

může odložit závazky, které po něm vyžaduje dospělý život“ (Švancarová, 2008: 6). Hovoříme o takzvaném psychosociálním moratoriu¹. Tento termín poprvé použil Erikson. Ten psychosociální moratorium chápe jako období, ve kterém společnost poskytuje jedinci prostor pro formování vlastní identity a dočasné odložení závazků a nároků na něj kladených (Erikson, 1968 cit. dle Côté & Levine, 1988). Důraz na význam moratoria se ale nevyskytuje pouze u Eriksona. Toto období je zásadní pro splnění vývojového úkolu nalezení identity v období mezi dětstvím a dospělostí. Je to také období, kdy je mladý dospělý oprávněný k tomu chybovat v dospělém životě. Antropologická literatura pak o tomto období uvažuje jako o liminálním období.

Jednotlivé etapy a období dětství ale můžeme obecně sociologicky periodizovat podle různých měřítek (věku, schopností apod.) a skrz tato měřítka je jednotlivě charakterizovat. Sociologové se v jedné z mnoha teorií opírají především o činnosti, které děti v těchto etapách vykonávají. Podle činností dělí dětství do čtyř hlavních období² trvajících od narození až po věk cca 15 let, kdy se podle sociologie dětství ukončuje a dítě se stává mladým dospělým, raným adolescentem (Maříková, Petrusek, Vodáková a kol., 1996).

Podle Velkého sociologického slovníku (Maříková, Petrusek, Vodáková a kol., 1996) se periodizace dětství prodlužuje o dvě další období. Tato periodizace se neopírá o činnosti, které dítě zvládá a ve kterých se zdokonaluje, čerpá spíše z biologických faktorů, vývoje a věku. Jedná se o nejběžnější používané rozdělení etap dětství a života obecně vycházejících z ontogenetického vývoje.

¹ Moratorium obecně je úsek ve vývoji člověka, kdy se člověk ocitá v období mezi dětstvím a dospělostí, kdy dochází ke kognitivnímu a sexuálnímu zraní (Erikson, 1999).

²První etapa: od narození do věku 2 let. Jedná se hlavně o biologickou adaptaci. Druhá etapa: trvá do věku 6–8 let. Dítě se učí řeči, kterou rozvíjí, obrazotvornosti, používá symboly pro vyjádření skutečnosti. Zakončeno většinou povinnou školní docházkou. Třetí etapa: po nástupu na základní školu do věku 11, někdy až 13 let. Období rozvoje schopnosti myšlení a logiky spojené právě se školou, vytváření konstruktivních her, ve kterých velkou roli hrají vrstevníci a spolužáci. Čtvrtá etapa: do 15 let, kdy nastupuje raná dospělost, ukončení období dětství. Změny ve sociálním i emočním systému člověka, způsobené fyzickými změnami spojenými s dospíváním a růstem jedince.

1. prenatální období (období vývoje plodu, 9 měsíců před narozením)
2. novorozenecké období (do věku 1 měsíce, nejčastěji bráno jako prvních 6 týdnů života)
3. kojenecké období (do věku 1 roku)
4. batolecí období (od 1 roku do 3 let)
5. předškolní věk (do 6 let, končí nástupem na základní školu)
6. školní věk (od 6 let do 14-15 let života)

V obou zmíněných periodizacích si můžeme, i přes rozdílný způsob přístupu k vývoji všimnout, že období dětství se většinou zakončuje 15. rokem života, kdy se z dítěte stává mladý dospělý. Spolu s tím je ukončena povinná školní docházka a z dítěte je raný adolescent, který začíná být v určitých oblastech zodpovědný sám za sebe. Období dětství se přeměňuje na období dospívání. Tento věk nám tedy může sloužit jako zlomový a můžeme říct, že dětství překročením tohoto věku končí. Přechod mezi dětstvím a dospělostí je v kultuře podobný určitému inicializačnímu rituálu, který ukončuje roli dítěte – člena, který je závislý na ostatních a přeměňuje se na mladého dospělého.

Z pedagogického hlediska se dětství periodizuje skrze školu a instituce s tím spojené, kdy jednotlivé etapy vychází právě ze vzdělávacích institucí. Důležitost školy v rámci periodizace dětství je vidět i v periodizaci, která je uvedena výše, tzn. že dvě fáze se přímo jmenují jako předškolní a školní věk.

Dětství se tedy dá periodizovat podle věku, kdy dítě nastupuje do vzdělávací instituce za dosažením určitého vzdělání a znalostí, kterých dosáhne.

V rámci periodizace dětství však nenajdeme jeden univerzální model, který by ukazoval jednotlivá stádia dětství od novorozence až po dospělého jedince.

1.3.2 Kultura dětí

Dětství je kromě klasického věkového či biologického rozdělení, o kterých byla řeč v předchozí podkapitole, tematizováno i z pohledu kultury – nejedná se tedy pouze o věkové a fyzické ohraničení určitého období života, dětství je podmíněno i (a hlavně) kulturně. Dětství neurčuje pouze fyzická a vývojová stránka člověka, a právě ani věkové ohraničení. Na

dětství musíme koukat jako na konstrukt a výtvar kultury. „*Děti jsou aktivní, kreativní, sociální činitelé, kteří vytvářejí své vlastní jedinečné dětské kultury a zároveň přispívají k produkci společností dospělých*“ (Seeberg, Goździak 2016: 3).

I přes to jsou děti ze společnosti dospělých vylučovány, je jim zakazováno mnoho činností. Děti samotné si tuto skutečnost dobře uvědomují, vnímají, že jim dospělí neumožňují, či dokonce zakazují zapojovat se do řady kulturních oblastí a neberou je jako rovnocenné, relevantní partnery, kterým by ve společnosti přiznali respekt a autoritu. Reakcí na tuto skutečnost se formuje specifický segment kultury – *kultura dětí*. Tato specifická kultura je věkově ohraničena, kdy nejvýznamnějším a zlatým věkem pro budování dětské kultury je povinná školní docházka (Bittnerová, 2011).

Dětství je definováno jako vztah k autoritám (rodině a dospělým) a zároveň jako vztah k vrstevnickým skupinám. William Corsaro (1990) o dětské vrstevnické skupině (children peer culture) hovoří jako o stabilní sadě aktivit a rutin, hodnot, idejí a artefaktů. Tuto sadu si děti vytvářejí samy a sdílejí ji v rámci interakcí se svými vrstevníky. Dětskou kulturu tedy tvoří i děti samy mezi sebou.

1.4 Konstrukce dětství ve vztahu k migraci

Migrace je specifická situace v životě člověka, která se nutně a zřetelně musí promítat do života všech lidí, kteří touto zkušeností procházejí. To znamená, že nějakým způsobem ovlivňuje faktory v životě, a tím pádem, vztáhneme-li to na naši výzkumnou otázku, i povahu a rysy dětství, resp. její reflexi. Literatura si specifického a odlišného dětství lidí s migračním původem všímá hlavně s ohledem na vyrůstání v rodině.

1.4.1 Postavení dítěte v rodině s migrační zkušeností

Rodina hraje v životě migranta zásadní roli. Ze začátku jsou pro potomka migrantů členové rodiny jediní lidé, které dítě zná a kteří mluví stejným jazykem. Rodina je ve společnosti obecně institucí, která se podílí na organizaci společnosti. Přestože se očekává, že povaha instituce rodiny bude v rámci národnostního státu blízká napříč společnostmi, může mít rodina různé podoby, a to nejen s ohledem na migraci. Nicméně právě migrace je další

okolností, která představuje diverzifikaci instituce rodiny právě proto, že její povaha je nejen ovlivněna normami v zemi původu, ale také migrační společností. Pokud si dáme příklad pro mou práci významné vietnamské společnosti, rodina zaujímá velmi silné postavení. Hlavním rozdílem mezi českou a vietnamskou rodinou je ten, že ta vietnamská klade důraz na všechny členy a příslušníky rodu, a nejen na úzkém rodinném kruhu, děti jsou vychovávány k vzájemné pospolitosti a poskytování pomoci i široké rodině, která je mimo jejich okolí (Tollarová, 2010). Do povahy vietnamské rodiny v migraci se pak propisují další momenty, které mohou být zjištěny i v jiných rodinách migrantů. S ohledem na častou odbornou literaturu lze ovšem primárně vycházet pouze ze studií, které se věnují vietnamským migrantům a jejich potomkům. Proto se v této části opírám hlavně o tuto literaturu.

Dítě, které vyrůstá v rodině s migrační zkušeností má postavení značně odlišné od dětí, které vyrůstají ve své rodné zemi, už jen z toho měřítko, že rodiče migrují do cizí země za účelem zlepšení kvality života – lepší práce, zlepšení finanční situace, kvalitní vzdělání pro své potomky, jednoduše za lepší životní úroveň a budoucností, jak pro sebe, tak hlavně pro své děti. Často se tak vzdávají možnosti návratu do své rodné země, ze které odešli ve prospěch svých potomků (Souralová, 2014).

Migrace vytváří v rodině problém, hlavně generační, tedy mezi rodiči a dětmi. V určitých případech je migrace první generací interpretována jako oběť pro generaci druhou, migrace je zodpovědnost vůči druhé generaci (Souralová, 2014). Základem je poskytnout dětem určitý ekonomický kapitál na úkor náročné práce první generace, který má být dětmi postupně proměněn v kapitál kulturní, jenž má následně zajistit kvalitnější startovací pozici na trhu práce, ve společnosti a v životě vůbec. Když druhá generace uspěje, naplní tak sen první generace a svůj migrační projekt tím mohou považovat za úspěšný (Souralová, 2014). Dítě je tak od malička rodiči motivováno, až tlačeno k co nejlepším výkonům, hlavně ve škole. Rodiče kladou vysoká očekávání za účelem možnosti sociální mobility svých potomků. Do svých dětí promítají své sny o lepším životě a děti jsou tak vedeny k pracovitosti a k dosahování těch nejlepších možných výsledků.

Postavení dítěte se také liší podle jeho věku. Kladení vysokých nároků od rodičů na děti se týká všech sourozenců v rodině (pokud jich je více), avšak ty nejdůležitější úkoly a ty největší nároky se týkají hlavně nejstaršího ze sourozenců, který po určité době pobytu v nové zemi přejímá úkoly rodičů, respektive dospělých.

Nejstarší dítě jako první umí jazyk cílové společnosti, jelikož musí nastoupit do školy a zapojit se co nejdříve do skupin svých vrstevníků, získat sociální kapitál potřebný pro budoucnost a bez znalosti jazyka se jednoduše neobejde. Tím pádem je schopno ovládat jazyk slovem i písmem, a to dříve než rodiče, a zařizovat tak nejnütnější úřednické povinnosti spojených s pobytem. Rodiče tím ztrácí motivaci k učení se jazyka na nějaké vyšší úrovni, protože ho jednoduše nepotřebují. I z rozhovorů je patrné, že nejstarší děti zmiňují tyto povinnosti, které musely s rodiči nebo i bez nich vyřizovat, jako velký mezník a událost, která ovlivnila jejich dětství. Na rozdíl od českých dětí jsou děti s migračním původem už v raném věku postaveny do pozice dospělých.

1.4.2 Vyrůstání mezi kulturami

Situace dětí migrantů je tematizována ve vztahu k procesům integrace do společnosti, resp. otázky vztahu ke kultuře země původu a cílové země. Levitt (2009) o dětech migrantů, uvažuje jako o těch, kteří se ocitají ve stavu „mezi“ (the in between state) dvěma kulturními prostředím, tedy mezi prostředím a kulturou cílové země a země rodičů. Autorka uvádí, že toto umístění do stavu „mezi“ přispívá k specifickému sebepojetí mladých lidí, kdy zažívají svoji jinakost, a to nejen ve vztahu k většinové společnosti (vrstevníkům), ale také k lidem ze země původu. Svoji adekvátnost cítí jen ve vztahu k lidem podobné migrační zkušenosti/původu.

Seeberg a Gozdziak (2016) nabízejí jinou perspektivu. Na děti a mladé lidi z rodin migrantů nahlízejí jako na navigátory kultury. Uvažují o nich jako o sebevědomých lidech, kteří aktivně směřují své životy podle okolností, které se v jejich životě vynořují. Ve vztahu ke kultuře je pak vidí jako kulturní kutily, kteří nevolí mezi dvěma repertoáry, ale spíše aktuálně přizpůsobují svá rozhodnutí s ohledem na nabídky, které dostávají, s cílem žít dobrý život.

1.5 Vietnamská diaspora v České republice

S ohledem na výzkumný problém a výběr informátorů je nutné přiblížit charakteristiky komunity a historii a okolnosti migrace do ČR. V této kapitole bych tedy ráda nastínila historii migrace a nejčastější témata, která se s vietnamskou komunitou v ČR pojí.

V současné době je vietnamská komunita druhou nejvýznamnější skupinou migrantů v Česku, podle Českého statistického ústavu se ke konci března 2022 počet pohyboval kolem 65 130 osob³. Někdy se ale číslo odhaduje až na 100 000 osob (Tollarová, 2010), protože ne každý cizinec oficiálně nahlásí svou přítomnost v zemi. Od roku 2008 přestává podle statistik počet výrazně narůstat a ustaluje se. V ČR lze sledovat první vietnamskou přítomnost už od poloviny 20. století. Vietnamce k migraci donutily různé faktory, jako první se jednalo o okolnosti spojené s válečnými konflikty, poválečnou situací (kdy byli obyvatelé ohrožováni chudobou a hladem), někteří odešli za rodinou, kterou už v cílové zemi měli. Brouček (2003) se o důvodu vietnamské migrace zmiňuje takto: „*přicházeli a přicházejí za vidinou lepšího výdělku, než jaký měli ve Vietnamu. (...) Přicházejí nasadit a často obětovat přítomnost svého života celodenní prací za materiální zisk v blízké budoucnosti*“ (Brouček, 2003: 3).

Většina Vietnamců žije v ČR na základě povolení k dlouhodobému nebo trvalému pobytu. Od roku 2014 umožňuje český zákon o státním občanství v ČR nabývat dvojího občanství⁴, což je hlavní cíl vietnamských přistěhovalců – dosáhnout občanství v cílové zemi bez ztráty svého původního. Tím se zvyšuje počet obyvatel vietnamského původu s příslušností k ČR.

1.5.1 Historický nástin vietnamské migrace

Přestože Vietnamci v ČR nejsou přijímáni jako součást společnosti, jejich historie pobytu v ČR je dlouhá a obsáhlá (Jirasová, 2006).

Migračním vlnám z Vietnamu do ČR se podrobně věnuje a popisuje Stanislav Brouček (2005). Brouček považuje historii migrace za důležitou pro pochopení vztahu mezi majoritou a minoritou a postavení vietnamské menšiny ve společnosti, proto si tento vývoj také lehce nastíníme. Počátky vietnamské migrace do ČR jsou spojené s válečným konfliktem ve Vietnamu, který byl hlavním faktorem migrace. Už v 50. letech 20. století zaznamenáváme první migrační vlnu, kdy první skupinou bylo 100 vietnamských sirotků, kteří byli umístěni

³ Počet cizinců v ČR – předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06–2022/03. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_202203.pdf/7c60f778-625a-4ad6-b249-c932627c4d73?version=1.0

⁴ Vietnamská národnostní menšina. *Vláda České republiky* [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>

do domova dětí v Chrastavě. Na konci 50. let, opět z důvodu válečného konfliktu, už dochází k migraci větších skupin. Jednalo se o skupiny dětí vietnamských vojáků sloužících ve válce a válečných sirotků (Pechová, 2008). Vietnamci pak do Česka postupně migrovali v několika větších a významnějších vlnách (Kocourek, 2006).

Další z vln přichází v 60. letech 20. století, kdy dochází ke spolupráci mezi Československou a Vietnamskou socialistickou republikou podepsáním smluv o možnosti vietnamských studentů studovat v ČSSR. Brouček (2005) jako další důležitý mezník zmiňuje rok 1973, kdy došlo po další vzájemné dohodě k migraci skupin lidí s výučním listem, kteří přijížděli na praxi a pro získání profesních zkušeností. Největší příliv migrantů v době socialismu probíhá na základě podepsání mezinárodní smlouvy mezi ČSSR a Vietnamskou lidovou republikou v roce 1980, která ve své době přivedla několik desítek tisíc vietnamských pracovníků. Jednalo se o učně, stážisty či praktikanty z různých oborů strojírenství, spotřebního průmyslu a metalurgie (Brouček, 2003).

Po roce 1989 přestává být migrace z Vietnamu řízená. Migrační vlny se mění a migranti jsou většinou podnikatelé a obchodníci, pohybující se v obchodním sektoru, ale i v kulturní sféře. Nejednalo se už o vlnu levné pracovní síly, jako v době socialismu. Mnoho z nich přijelo za rodinou, jiní na doporučení Česka jako země s dobrým ekonomickým záze-
mím pro život (Tollarová, 2010).

1.5.2 Generace vietnamských migrantů v ČR

Jako první generaci označujeme ty migranty, kteří se narodili ve Vietnamu a do Česka/Československa přišli až jako adolescenti nebo dospělí lidé, tudíž s absolvováním plného vietnamského vzdělání. V nové cílové zemi začali budovat kariéru a svou vlastní rodinu. Jsou to migranti, kteří přišli do ČR po roce 1989 či jejich příbuzní a rodina, kteří za nimi přijeli později.

Pokud tyto migranti přivezli do cílové země své malé děti, hovoříme o nich jako o jedenapůlté generaci. Pro tuto generaci je velmi důležitý přesný věk migrace, od kterého se odvíjí adaptační proces, který probíhá v různých kontextech společnosti (Kabancová, Machovcová, 2018). Tato generace je složená z lidí, jejichž místo narození je Vietnam, ale do Česka/jiné cílové země se přistěhovali ještě jako děti školou povinné, od malička jsou inten-

zivně vystavování novému prostředí mimo zemi původu a nějaký stupeň základní školy absolvovali už v nové cílové zemi (Kabancová, Machovcová, 2018). Tudíž mluvíme o migrantech, kteří přišli do ČR v rozmezí šesti až dvanácti let věku (Freidingerová, 2014). Zhou toho řazení lehce upravuje a do jednaapůlté generace řadí ty, kteří přišli do cílové země ve věku maximálně 12–13 let (Zhou, 1997).

Druhou generací se pak označují ti migranti, kteří se sice mohli narodit ještě ve Vietnamu, ale do cílové země přišli ve věku do 5 let, tudíž celou povinnou školní docházku navštěvovali v nové zemi (Kabancová, Machovcová, 2018). Tato skupina se dokáže velmi rychle asimilovat naučit se jazyk. Většinou se ale jedná o potomky první generace, kteří už se narodili v Česku a své dětství prožili v cílové zemi. Na Vietnam zpravidla nemají žádné hluboké vazby. Dá se říct, že druhá generace se spíše identifikuje jako občan dané cílové země.

V Čechách se už za léta přítomnosti vietnamských migrantů do povědomí lidí vžilo označení „banánové děti“, kterým je druhá generace označována, jak se ona generace sama označuje a který vystihuje to, že Vietnamci z této druhé generace na povrchu sice vypadají jako Asiaté, ale jejich vnitřní identita je česká – bílá.

„Reifikace prožívané hybridní identity mladých Vietnamců probíhá již více než deset let pomocí označení banánové dítě či banán, jimiž má být řečeno, že dotyčný jedinec má žlutý zevnějšek, ale bílý vnitřek neboli že vypadá jako Vietnamec, Asiat, ale chová se více jako Čech, Evropan.“ (Homoláč, 2020: 237)

Jelikož vyrůstání v diaspoře má svá příkoří, dětem, které vyrůstají v multikulturních kontextech usnadňují digitální média jejich multikulturní pocit sounáležitosti a identity. Na sociálních sítích také mají možnost sdílet širokou škálu emocí a zážitků – situace z každodenního života, naděje, zklamání a frustrace. Mladí Vietnamci podle časopisu Český lid označují čtyři hlavní momenty úskalí vyrůstání – tlak na školu, tlak na dokonalost, výběr partnera (pověřivost rodičů) a reprezentaci rodiny (Český lid, 2022).

1.5.3 Sociální postavení v české společnosti

I přes to, že je mnoho novějších výzkumů, v této části budu používat a vycházet z výzkumů z let 2006–2014, které ukazují realitu z doby, kdy moji informátoři své dětství opravdu prožívali.

Jak už jsem zmínila v předchozí kapitole, v České republice v dnešní době žijí dvě generace Vietnamců (jednaapůltou generaci jsem zmínila spíše okrajově, věda se jí tolik nevěnuje, ale její přítomnost je důležitá), mezi nimiž se tvoří stále větší sociální a kulturní rozdíly. Mladší z nich (druhá generace tzv. „banánových dětí“), tedy potomci první generace, kteří se v Česku narodili, si naprosto přirozeně a oprávněně vytvořili bližší vztah k České republice a Čechům obecně než k Vietnamu, ke kterému je vážou rodinné vazby, které ale postupně ochabují. Rozdílem mezi generacemi se dělá i rozdíl v jejich pozici v sociálním prostoru.

Vzhledem k tomu, že Vietnamci z první generace se majoritní společnosti více vyhýbali, zůstali mimo ni, a naopak se orientovali na diasporu. Za uzavřenost komunity může např. velká kulturní odlišnost, jazyková neznalost, téměř permanentní pracovní nasazení (Projekt Varianty, 2002). Kocourek vidí hlavní problém integrace v administraci a s tím spojené problémy při vstupu do ČR. Jazyková a kulturní rozdílnost je také zásadní problém (Kocourek, 2006).

Veškeré kontakty tedy omezovali jen v rámci diaspory a společnosti své komunity. *„Potíže jim dělá vyrovnat se s pocitem kulturního odcizení a ztráty tradičních rodinných vazeb, vztahů a tradic, občas i nepřátelské projevy chování ze strany majoritní populace.“* (Kocourek, 2006, BS). Z těchto faktů se dá se o sociálním postavení Vietnamců první generace v rámci majority mluvit jako o určité formě exkluze – vyloučení z majoritní společnosti, kdy exkluzi chápeme jako odmítnutí minority většinovou společností a tím způsobený sociální život „na okraji“. Navazování vzájemných vztahů mezi většinovou a menšinovou společností je velmi důležité hlavně z hlediska vzájemného kulturního a společenského obohacování a lepšího začlenění se. I pohled majority se při snaze „zapadnout“ zlepší, což můžeme sledovat na přístupu k druhé generaci, která pomáhá otevírat vietnamskou komunitu okolnímu světu a tím je majoritou lépe přijímána (Martínková, 2010).

Druhá generace se od svých rodičů liší. Na rozdíl od lidí, kteří nevyrůstali v migraci a přijeli do České republiky za prací a lepším životem pro své děti, a kteří se více orientují praktikami a životem na zemi původu, jejich potomci interpretují svět a používají praktiky, které je vážou k cílové zemi a postupně začínají překonávat silnou sociální uzavřenost vietnamské komunity (Kocourek, 2006) a vyvazují se z ní. Tím se také mění jejich postavení ve společnosti, kdy se z migrantů z uzavřeného společenství pomalu plně integrují do společnosti. Druhá generace Vietnamců je klíčem k pochopení dynamiky uzavřené vietnamské diaspory. Přestože si uvědomují a respektují své kořeny, i v důsledku identifikace majority sami sebe řadí do majority.

V české společnosti jsou ale stále velkým problémem předsudky či xenofobie vůči jakékoliv menšině mimo majoritní společnost, kdy vietnamská minorita stále čelí různé míře odmítnutí. Jsou chápáni jako jedna ze skupin, která čelila odmítnutí. Stereotypy jsou utvrzovány skrze média, která Vietnamce stále zobrazují jako prodejce nekvalitního sortimentu či dokonce jako padělatele zboží (Projekt Varianty, 2002). Druhým důvodem předsudků je již výše zmíněná uzavřenost komunity.

1.5.4 Postavení Vietnamců na trhu práce

Drtivá většina vietnamských migrantů si po příchodu do země zařídí živnostenský list, který je opravňuje k vlastnímu podnikání, převážně v maloobchodním odvětví, které je hlavním příjmem převážné části příslušníků první generace. Už v roce 2005 vlastnilo 95 % všech ekonomicky aktivních Vietnamců v ČR české živnostenské listy (Martínková, Pechová, 2011). Od roku 2005 nárůst živnostenských listů v rámci vietnamské diaspory narůstá. K roku 2014 to bylo 23 964 vietnamských migrantů s živnostenským oprávněním celkově⁵, tedy převážné množství dospělých Vietnamců,

Jedná se o podnikání s rozsáhlým sortimentem textilu, obuvi, dovážených ze zahraničí, především z Asie, lihovin a cigaret či drobné elektroniky. Dalším z rozsáhlého sortimentu je prodej ovoce a zeleniny. Představitelé Vietnamců z první generace si v ČR stále

⁵ Cizinci s platným živnostenským oprávněním podle státního občanství v letech 2004 - 2021. Český statistický úřad [online]. [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27323903/c03R312_2021.pdf/d667e841-f601-428d-a787-fb9ad9a4fe50?version=1.0

ještě kapitál vydělávají prodejem nebo dovozem zboží. S nástupem nové generace přizpůsobené české společnosti a s českým vzděláním se tato situace začíná měnit (Projekt Varianty, 2002).

V dnešní době se ale vietnamské komunity díky své rozšířenosti, pílí a chuti pracovat ve větších městech pomalu stávají progresivní společnostmi, která zaměstnává i lidi mimo vietnamskou menšinu. Vietnamský původ není překážkou, ale spíše výhodou.

1.6 Vietnamsko-české dětství druhé generace

V předchozí kapitole jsme si definovali vietnamskou komunitu v České republice a její generační problém. V této kapitole bych ráda nastínila dětství druhé generace, které je ovlivněno migrační zkušeností, to, jak je k ní přistupováno, jak se cítí v rodině a jak je v rámci majoritní společnosti vzděláváno. Vycházím z literatury z let 2006–2014, tedy z let dětství mých informátorů, abych docílila autenticity jejich dětství.

V České republice je v dnešní době zastoupena poměrně velká skupina dětí vietnamského původu, které se zde narodily a Vietnam nikdy nenavštívily, vietnamská kultura je jim cizí. Jejich mateřským jazykem se stala čeština, vietnamštinu používají pouze pro komunikaci se svou rodinou a často ji ovládají pouze mluveným projevem, který je omezený (Jirasová, 2006). Martina Jirasová ve svém výzkumu uvádí, že děti přiznávají, že vietnamsky dobře nemluví a některým slovům ani nerozumí. Ke zdokonalování jazyka nemají prostor, jelikož rodiče jsou zaneprázdnění prací, a mezi sourozenci a vrstevníky mluví výhradně česky (Jirasová, 2006), stejně tak jako ve škole či mimoškolních aktivitách. Vytíženost rodičů značí také to, že své děti přenechávají v péči „babičkám“ – českým chůvám, které se o děti starají např. po škole nebo v jejich volném čase. To je další z důvodů, proč se děti samotné identifikují a cítí více jako Češi než Vietnamci, jelikož mnoho času tráví s českou chůvou.

1.6.1 Vztahy v rodině

I přes málo času rodičů má vietnamská rodina velmi silné postavení a zásady. Je většinou vícegenerační. Mezi základní znaky vietnamské rodiny patří: „poslušnost dětí,

pevný řád uvnitř rodiny, široká solidarita s blízkými i vzdálenými příbuznými, vzájemná pomoc v rámci široké rodiny“ (Tollarová, 2010).

Autorita ve vietnamské rodině je dána věkově. Úcta ke starším je jedním ze základních pilířů vietnamské společnosti, je pevně spjata s kulturním zázemím. Od dětí se vyžaduje poslušnost a úcta ke starším, je automaticky předpokládána absolutní podřízenost starším osobám, například i u sourozenců, kdy mladší je podřízen staršímu (Jirasová, 2006). Vietnamské dítě v rodině má být především poslušné, má pomáhat rodičům a dobře se učit. Tyto hodnoty děti přijímají a nekladou odpor, jelikož rodina je v jejich životě opravdu důležitá.

S autoritou a pomocí pro rodinu souvisí také vypomáhání rodičům, ať už pomoc v domácnosti, což se ale očekává i v české rodině, nebo pomoc v živnosti, kterou provozují, nejčastěji se jedná o pomoc s prodejem či jinou výpomocí v jejich obchodech. V rozhovorech s mými informátory se tato skutečnost jako součást dětství vyskytuje celkem často. Podle rozhovorů, které s vietnamskými dětmi vedla Jirasová, se děti o práci příliš nezmiňují. Jirasová zmiňuje dvě hypotézy – buď děti rodičům nemusí vypomáhat, nebo jim tato výpomoc na tržišti evokuje nižší sociální status, protože jejich čeští vrstevníci nepracují, a jednoduše se za ni stydí (Jirasová, 2006).

Velký problém, který literatura identifikuje ve vietnamských rodinných vztazích, a který je zároveň problémem mezigeneračním, je důraz na tradice a vietnamskou kulturu. Vietnamští rodiče, jejichž smýšlení je čistě vietnamské, se i přes trvalý pobyt v ČR snaží dodržovat alespoň minimum vietnamských tradic. Děti dodržování tradic sice akceptují, hlavně asi z výše zmíněného důvodu autority starších, ale často nechápou důvod a příliš k nim nelnou (Jirasová, 2006).

Dalším z problémů je stále větší rozdíl mezi rodiči a dětmi. Vietnamské děti se poslední roky velmi dobře začleňují do společnosti, ale dochází k tomu na úkor mezigenerační komunikace, která je čím dál tím složitější. Rodiče a děti okolní svět vidí a chápou jinak a často nesdílí ani společný jazyk. Děti tak ztrácí kulturu svých rodičů. Sice se po vzdělanostní i kulturní stránce často úplně integrují do české společnosti, ale za cenu ztráty vzájemného hlubšího rodinného porozumění (Souralová, 2014).

1.6.2 Chůvy ve vietnamských rodinách

Vzhledem k pracovní vytíženosti vietnamských rodičů a jejich snaze pomoci dětem se co nejrychleji a nejkvalitněji začlenit do společnosti a naučit se jazyk, vznikl nový fenomén najímání si českých chův, „babiček“, které s výchovou dětí pomáhají. Nejedná se o vzájemnou závislost vyšší střední třídy na pomoc a péči s chůvami, které v práci vidí nutný výdělek, jak je uváděno v různých zahraničních studiích, které byly o chůvách vedeny (Souralová, 2014). Placená péče o děti, která je vietnamskou rodinou požadována, zde totiž není výsledkem jejich sociální mobility do vyšších tříd v sociálním žebříčku, nýbrž je důsledkem mobility geografické, která s sebou nese proměny v ekonomickém a rodinném životě migrantů (Souralová, 2014).

Adéla Souralová ve své studii (2014) dále jako důvod najímání chův uvádí prostou absenci pokrevních babiček a obecně příbuzných, který je následkem post migrační zkušenosti rodiny. *„Najímáním českých chův vietnamské rodiny odpovídají na post migrační vytržení ze sociálních/příbuzenských sítí a model, který by naplňovaly ve Vietnamu“* (Souralová, 2014: 42). Z této myšlenky se nám ukazuje nový model péče, tedy že chůva neslouží jako výpomoc pro matku, nýbrž jako náhrada za chybějící babičku, která by ve Vietnamu podle klasického modelu péče převzala dítě.

V mnoha případech si děti se svými chůvami vytvořily hluboký a vřelý vztah, který v mnoha případech přetrvává do dospělosti. Tím, že vietnamské děti většinou trávily více času se svými českými chůvami než s vlastními rodiči, staly se pro ně chůvy blízkou rodinou. Původně se pro rodiče kombinace hlídání a české autenticity, kterou jejich děti mohly zažít jen od české chůvy, jevila jako ideální a přínosná (Souralová, 2014), avšak mnozí z nich nečekali, že odloučení rodičů a od vietnamské kultury v budoucnu způsobí to, že děti přijmou za svou kulturu českou (Freidingerová – Nováková, 2021),

1.6.3 Vzdělávání na českých školách

Jak již bylo několikrát zmíněno, důraz na dobré a kvalitní vzdělání je u mladých Vietnanců klíčový a vychází z konfuciánské tradice (Martínková, 2010). Dobré vzdělání je klíčem k úspěchu na pracovním trhu a tím pádem zajištění vysoké úrovně kvality života. Získání dobrého vzdělání je jednou z nejvyšších met, které je potřeba v životě vietnamského

dítěte dosáhnout, kdy motivací je i naplnění snu rodičů, větší část pramení ze snahy dětí být dobrý (Jirasová, 2006). Tím zároveň přináší sociální uznání a prestiž svým rodičům v rámci rodiny ve Vietnamu i v rámci komunity v nové zemi (Souralová, 2014).

Hlavní náplní života vietnamského dítěte je studium a škola. Kromě hodin strávených ve škole, svůj volný čas tráví přípravou do školy, nebo formou odpoledního doučování, ať už zaštiťovaného školou, nebo soukromými lekci (Jirasová, 2006). Motivaci ke studiu mají obecně vietnamské děti vyšší, než jakou bychom našli u českých dětí, neboť jsou k tomu od malička vedeni a motivace jim je vštěpována od rodiny i od své komunity (Kocourek, 2006). Dle Martínkové (2010) není divu, že děti dosahují těch nejlepších výsledků, účastní se vědomostních soutěží a olympiád a studují vysoké školy.

Dříve se oblast vzdělávání vietnamských nebo jiných dětí migrantů brala jako problematická z důvodu jazykové bariéry dětí i rodičů či rozdílnému vzdělávacímu systému v zemi původu, kdy ten vietnamský je značně jiný. Vietnamský způsob vzdělávání je více zaměřen na typické metody zapamatování si a učení se věcí nazpaměť. Naopak české vzdělávání je více o komunikaci dětí s učiteli. Proto se český systém může jevit jako méně náročný (Kocourek, 2006). Také děti, které absolvovaly nějakou část povinné školní docházky ve Vietnamu uvádí, že je tamější vzdělání kromě jazyka časově i obsahově náročnější. Po zvládnutí českého jazyka nemají s obsahem látky problémy (Jirasová, 2006).

I přístup pedagogů k vietnamským dětem měl trhliny, protože chybělo všeobecné povědomí o tom, jak s dětmi jednat. V posledních letech však přestávají být tyto problémy tak velkou překážkou ve vzdělávání, jelikož jazyková bariéra u dětí není, jsou dobře asimilovány do české společnosti a rozdíly nevnímají, s nástupem do školy se tedy nerozlišují české a vietnamské děti, ale jsou brány pedagogy i okolím stejně. Tyto děti, tedy narozené a vzdělávané v ČR, které nemají problém s jazykem, vidí školu jako zvládnutelnou a vesměs jednoduchou (Jirasová, 2006).

Jak už jsem výše zmiňovala, i vzdělání má vliv na stále zvětšující se mezigenerační rozdíly a problémy. Plné zapojení dětí do systému vzdělávání se dostává do rozporu s dalším souborem očekávání, které je od dětí vyžadováno, a to jejich plné participace v původní kultuře rodičů, která ztrácí na důležitosti a děti přebírají kulturu českou (Souralová, 2014).

1.6.4 Vztahy s vrstevnickou skupinou

Vztahy mezi dětmi se nejčastěji vytváří ve škole, kde tráví nejvíce času, či v zájmových kroužcích ve volném čase. Vzhledem k tomu, že vietnamské děti běžně navštěvují české školy, jsou jejich kamarádi a vrstevníci většinou české děti. Jirasová (2006) uvádí, že vietnamské děti nedělají rozdíly mezi „svými“ a českými dětmi, kolikrát jsou si blíží s českým dítětem než s vietnamským (Jirasová, 2006).

Pokud mají překonanou jazykovou bariéru (jak jsem již několikrát zmiňovala, v dnešní době není jazyk žádný problém), děti se mezi sebou baví bez ohledu na etnickou identitu či rozdílný vzhled. Díky postupné změně mentality lidí se mění i mentalita dětí, které se vyhýbají předsudkům a vietnamské děti přijímají bez problémů. Zdrojem etnických předsudků v dětském prostředí bývá okolí, ve kterém dítě vyrůstá. Bez těchto předsudků probíhá zapojení bez větších problémů.

1.6.5 Pozice mladých Vietnamců nyní

Příslušníci druhé generace si vyjednávají uznání české společnosti z hlediska lidí s migračním původem, kdy jsou jim vědomí své jinakosti, svého původu, kultury a jiného dětství. Výzkumy z posledních let ukazují, že mladí Vietnamci jsou sebevědomí a schopní dosáhnout vysokého postavení jak na trhu práce, tak v rámci majoritní společnosti. Jejich píle jim pomáhá ve studiu prestižních vysokých škol. Jinakost již není mladými lidmi interpretována jako handicap, ale druhá generace se snaží ukázat ji jako přednost a využít její potenciál (Freidingerová, Nováková, 2021).

2 METODOLOGICKÁ ČÁST

2.1 Výzkumné otázky

Má práce se zaměřuje na reflexi dětství druhé generace mladých migrantů, přesněji řečeno o reflexi dětství mladých Vietnamců, potomků původních přistěhovalců, příslušníků generace první, kteří se narodili a vyrůstali v České republice. Svou hlavní výzkumnou otázku pro výzkum jsem formulovala takto: „**Jak reflektují své dětství mladí lidé s migračním původem?**“. Tuto hlavní výzkumnou otázku jsem se snažila ještě více zkonkrétnit a upřesnila ji skrze tři podotázky:

1. Jak periodizují své dětství?
2. Skrze jaké kategorie konstruují svoje dětství?
3. Jak vzpomínání na jejich dětství situuje potomky z rodin migrantů do společnosti, v níž žijí?

Zajímá mě, jak popisují svoje dětství lidé, jejichž vyrůstání a dospívání bylo ovlivněno migrací na straně jedné a na straně druhé, jak dětství interpretují z pozice potomků migrantů, kteří patří nejen k početné diaspoře, ale také ke generaci, která je identifikována a identifikuje se jako integrovaná (srov. např. Martínková 2008a). Zajímá mne tedy, jak konstruují dětství mladí Vietnamci v ČR, jejichž socializace se odehrávala mezi či v rámci různých socializačních institucích a zkušeností, na pozadí či v kontextu migrace.

2.2 Strategie výzkumu

Pro svůj výzkum jsem použila kvalitativní metodu tvorby dat. Mým cílem bylo porozumět zkušenosti informátorům a nabídnout jejich perspektivu a interpretovat ji. Snažila jsem se získat podrobný popis dětství s minimem mých přímých zásahů a dostat se tak do hloubky zkoumaného problému.

2.2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se snaží porozumět sociální realitě a toto porozumění zprostředkovat světu (Novotná, Špaček, Šťovičková Jantulová, 2019). Neexistuje ale jen jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum, kvalitativní výzkum

je označení pro rozdílné přístupy ve výzkumu (Hendl, 2005). Metodolog Creswell definoval kvalitativní výzkum takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005: 50).

Podle Hendla (2005) si výzkumník v typickém případě kvalitativního výzkumu vybere výzkumné téma a k němu odpovídající výzkumné otázky, pomocí kterých dokáže téma pojmut. Takto jsem se svém výzkumu postupovala i já. Otázky jsem v průběhu výzkumu a následné analýzy lehce pozměňovala a doplňovala, aby odpovídaly tomu, čeho jsem ve výzkumu chtěla dosáhnout. Plány výzkumu, stejně jako otázky se tak přizpůsobují potřebě a situaci ve výzkumu, kvalitativní výzkum je pružný. Pevně dané plány výzkumu jsou charakteristické pro kvantitativní výzkum (Hendl, 2005). Kvalitativní výzkum je oproti tomu otevřený, pružný a flexibilní. Provádíme ho přímo v prostředí a kontextech, kde zkoumaný fenomén hledáme (Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová, 2019).

Pro dosažení kvalitního a platného výzkumu je potřeba uvědomění si, že hlavním bodem jsou výzkumné otázky, které musí přímo souviset s cílem výzkumu. Vybrané metody musí odpovídat otázkám a výzkumník musí být schopen těmito metodami na otázky odpovědět (Hendl, 2005).

V rámci svého kvalitativního výzkumu akceptuji emickou perspektivu, tedy perspektivu aktérů, jak něčemu rozumějí, jak něco interpretují. Emickou perspektivu v textu zastupují například citace z rozhovorů (Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová, 2019).

Mnou prováděný výzkum probíhal v delším časovém rozmezí. První rozhovory jsem vedla na konci roku 2021, poslední pak na jaře roku 2022. Delší časové rozpětí souviselo s pandemií Covid-19, která přispěla k mnoha přesunům a rušení rozhovorů.

2.3 Tvorba dat

K tvorbě výzkumných dat a podkladů jsem použila narativní a polostrukturované rozhovory vedené s informátory. Snažila jsem se vytvářet situaci, aby měli co možná nejvíce prostoru pro své vyjádření a formulaci svých názorů. Rozhovory byly vedeny nejčastěji v pražských kavárnách, ve dvou případech u informátora doma. Snažila jsem se zajistit co nejpříjemnější prostředí, aby rozhovory probíhaly v klidu a informátoři se cítili dobře.

Ve své roli výzkumníka jsem spíše podněcovala výpovědi informátorů a snažila se co nejlépe spontánně reagovat na jejich vyprávění, podněty tedy vznikaly přirozeně reakcí na vyslechnuté odpovědi. Tímto způsobem jsem se snažila co nejlépe vytvořit prostor pro prezentaci jejich zkušeností, postojů a argumentů, které odkazují či souvisejí s jejich pozicí v sociální realitě.

2.3.1 Narativní rozhovor

Narativní rozhovor je specifická forma vedení volného rozhovoru, vyprávění, které na sebe nějak logicky navazuje, nejčastěji chronologicky, tato sdělení mají určité struktury, které jsou obecně platné. Předmětem narativního výzkumu jsou jednotlivá vyprávění a příběhy, tedy narace (Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová, 2019). Jedinec je výzkumníkem vybídnut, aby volně vyprávěl o nějakém tématu, který je dopředu zvolen, nejčastěji o určitém životním období či zážitku z minulosti. V narativním rozhovoru je povolená a velmi běžná otázka „proč?“, která nám pomáhá dostat se hlouběji do vyprávění a domoci nám tak k dosažení cíle, ke kterému chceme v rámci rozhovoru dojít (Reichel, 2011).

„Cílem narativního výzkumu je identifikovat, jak jsou ve vyprávění vybírány, organizovány, propojovány a interpretovány události či jevy, které jsou předmětem příběhu.“ (Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová, 2019: 273).

Na počátku každého rozhovoru jsem položila podnětovou otázku: „Vyprávějte mi, prosím, jaké bylo vaše dětství.“ Významné je, že informátoři počátek své narace situovali do období, na které si pamatovali, tedy neodkazovali na příběhy, které mohli o svém raném dětství slyšet z doslechu, např. v rodině.

Přestože jsem předpokládala, že těžiště dat bude spočívat v narativech informátorů, mladí lidé nedokázali ve spolupráci se mnou vyprávět dlouhý příběh svého dětství. Proto jsem po úvodním „resumé“ informátorova života přikročila ke kladení otázek, tedy k polostrukturovanému rozhovoru.

2.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Dominantní technikou tvorby dat se stal polostrukturovaný rozhovor s předem připraveným scénářem tematických okruhů. Ten jsem měla připravený pro případ, kdyby informátor nedokázal vyprávět samostatně po dlouhou dobu a do detailů. Polostrukturovaný rozhovor se používá tehdy, když má výzkumník jasně dán výzkumný problém. Od počátku se výzkumník zaměřuje na specifická témata (Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová, 2019), která odpovídají výzkumným otázkám. Měla jsem tedy okruhy témat, které jsou dle mého názoru v konstrukci dětství mladých lidí s migrační zkušeností klíčová a vyskytují se hojně i v literatuře. Jedná se o následující témata:

- Situace a postavení v rodině v dětství a pozice „babiček“
- Povinnosti dítěte v rodině
- Situace a postavení ve vrstevnických skupinách v dětství
- Vzdělání
- Rodina ve Vietnamu
- Volnočasové aktivity
- Významní druzí

2.3.3 Časová osa

Pro podporu vzpomínání a zejména pro identifikaci mezníků v období dětství jsem dále v rozhovoru poprosila informátory o časovou osu, kam měl informátor zaznamenávat data a události, které pokládal za důležité.

Tyto osy mi pomohly k časovému zorientování se v nejdůležitějších meznících dětství, které ho v perspektivě informátorů formovaly, k utvoření hlavních témat k zodpovězení výzkumných otázek a zároveň k analýze rozhovorů, kde jsem pak tyto momenty hledala.

2.3.4 Souvztažnost rozhovorů

Rozhovory probíhaly osobně v kavárnách či u informátorů doma. Nesly se v přátelském a uvolněném duchu. Díky rozhovorům jsem dostala potřebná data k následující analýze a vytvoření empirické části. Při nejasnostech v některých odpovědích při analýze jsem informátory požádala o zodpovězení dodatečných otázek, které mi pomohly k utvoření celkového obrazu konstrukce dětství.

2.4 Výzkumný vzorek a terén

Jak už jsem zmínila, můj výzkum probíhal kvalitativně pomocí narativních a polostrukturovaných rozhovorů. Jako výzkumný vzorek jsem zvolila sedm vietnamských mladých dospělých druhé generace, tzn. představitelů generace „banánových dětí“, nyní studentů vysokých škol. Zvoleným terénem bylo středně velké město ve středočeském kraji, infrastrukturou propojené s hlavním městem, spádově však příslušící k okresnímu městu. Jedná se o město, kde žila a vyrůstala početná komunita vietnamských migrantů, zástupců obou generací. Vzorek byl zastoupen pěti ženami a dvěma muži. Z důvodu zachování anonymity a etického hlediska jsou oslovováni vietnamským jménem, které si každý informátor sám zvolil.

Zvolení informátoři museli splňovat mnou dopředu stanovená kritéria, která byla pro výzkum zásadní, totiž museli být dětmi s migračním původem, kteří se buď narodili v České republice nebo tu velkou část svého dětství prožili a jejichž oba rodiče jsou Vietnamci. Věk příjezdu do ČR jsem si stanovila na maximální hranici pěti let, tedy před nástupem na základní školu. Tuto podmínku jsem nakonec nemusela využít, jelikož všichni informátoři se v České republice narodili.

Dalším z kritérií byl věk, podmínka byla, aby se jednalo o lidi do 25 let, mladé dospělé, nyní studenty vysokých škol (studium VŠ nebylo podmínkou, ale ve všech případech bylo naplněno). Kritérium věku bylo zvoleno jak z důvodu, abych měla jistotu prožití dětství v České republice, v témže sociokulturním, ekonomickém a politickém kontextu přelomu milénia a jeho prvních dvou desetiletích, tak z důvodu shodné životní etapy, v níž se nacházejí.

2.4.1 Představení informátorů

- Dao – studentka druhého ročníku bakalářského studia na VŠ, obor marketing a PR, před tím rok studium na VŠE, 22 let, dva mladší sourozenci, 18 a 14 let, rodiče vlastní obchod s potravinami
- Hong – student prvního ročníku magisterského studia na VŠ na VŠE v Praze, 24 let, narozen v Praze, tři sourozenci, starší sestra 28 let, dva mladší bratři 22 a 18 let, rodiče jsou podnikatelé a vlastní obchody v SAPA
- Linh – studentka druhého ročníku magisterského oboru na VŠE, 26 let, narozena v Praze, jedináček, rodiče vlastní obchod se zeleninou
- Nam – studentka LF UK, 24 let, narozena na Kladně, mladší z dvojčat, mladší sestra 10 let, rodiče vlastní restauraci v SAPA
- Hai – student LF UK, 24 let, narozen na Kladně, starší z dvojčat, mladší sestra 10 let, rodiče vlastní restauraci v SAPA
- Viet – studentka druhého ročníku magisterského oboru na VŠE, 25 let, narozena v Praze, mladší sestra 18 let, rodiče vlastní obchod v Praze
- Trang – studentka LF UK, 23 let, narozena v Praze, starší sestra 26 let, rodiče žijí v ČR, podnikají ve Vietnamu

2.4.2 Pozice ve výzkumu

V rámci výzkumu jsem pro své informátory nebyla pouze výzkumník, ale i blízkou osobou, kterou informátoři znají po mnoho let. Výběr výše zmíněných informátorů byl pro mě snadný. Už před začátkem výzkumu jsem zjišťovala, zda jsou informátoři ochotni se mnou rozhovory udělat, jelikož jsem je znala již před tím a mnoho z nich patří mezi mé blízké přátele či spolužáky ze střední školy. Díky našim vřelým vztahům jsem se během rozhovorů nesečkala s odmítnutím, naopak rozhovory probíhaly v přátelském a uvolněném

duchu. Další z výhod vidím v tom, že se nestyděli mluvit ani o ne úplně příjemných tématech a byli otevření a upřímní. Zároveň v rozhovorech zvýrazňovali události, které jsme spolu prožívali jako děti. Zmiňování společně prožitých událostí pokládám za výhodu, protože při vzpomínání informátoři formulovali svoje postoje, vysvětlovali, jak situaci, kterou jsem znala rozuměli oni, aby mi vysvětlili, v čem jejich zkušenost byla jiná. Zároveň ovšem mohlo dojít i k tomu, že některá témata mohla být ze strany informátorů „podceněná“, protože předpokládali, že o tématu již informace mám. Týkalo se to především zaměstnání rodičů. V tomto směru jsem sice položila doplňující otázky, ale do hloubky jsem se dále nedotazovala, abych nenarušila důvěru a nevytvořila dojem, že mi ve výzkumu jde v podstatě o jiné téma.

2.5 Analytický postup zpracování dat

Jedním z hlavních znaků a vlastností kvalitativního výzkumu je analýza dat už v jeho průběhu a výběr dat (výběr vzorku, analýza, interpretace vytvořených dat) probíhá najednou. Jeho další kroky se určují podle zhodnocení doposud získaných dat. Analýza a interpretace dat jsou přímo závislé na povaze dat a teoretickém zázemí výzkumu (Novotná, Špaček, Šťovíčková Jantulová, 2019).

Aby se mi data lépe zpracovávala a na nic podstatného jsem nezapomněla, rozhovory jsem si se svolením narátorů nahrávala do telefonu na diktafon a následně doslovně přepisovala a snažila se nevynechat jediný detail, který by mohl změnit myšlenku výpovědi. Bohužel i tak je písemný projev méně autentický než ten mluvený. Díky důkladné a doslovné transkripci se v rozhovorech vyskytují nespisovné a hovorové výrazy, které jsou v mluvě běžné. Pro autentičnost rozhovorů jsem tyto výrazy ponechala v doslovném znění a snažila se rozhovory nijak neupravovat.

Pro zpracování dat získaných z rozhovorů jsem zvolila metodu segmentace a kódování, tedy hledání kódů a stanovování kategorií, která se v rozhovorech vyskytují a opakují. Tato metoda je prováděna čtením rozhovorů, označováním úryvků výpovědí a připisování kódů. Vzhledem k systematickému pročitání dat je možné systematicky hledat vztahy mezi kódy a rozklíčovat hlavní kategorie, které jsou podstatné při vytváření obrazu dětství a podílejí se na jeho konstrukci.

2.6 Etická perspektiva výzkumu

V rámci vedení rozhovorů je důležité přihlédnout i k etickému hledisku a ochraně informátorů. Proto jsem před každým rozhovorem informátory nejdříve seznámila s tématem, kterému se budeme věnovat, popsala průběh rozhovoru a cíl, ke kterému bych se případně ráda dostala a ujistila se, zda s rozhovorem a jeho dalším využitím i nadále vědomě souhlasí. Dále byli informátoři požádáni o svolení, zda si mohu rozhovor nahrát do telefonu pro mé pozdější potřeby přepisu rozhovorů. K obojímu mi dali souhlas.

Informátoři byli samozřejmě také informováni o možnosti rozhovor na vlastní žádost kdykoliv ukončit a odejít, či neodpovědět na otázku, která by jim například byla nepříjemná, nebo jen informace nechtěli sdílet.

Z důvodu zachování anonymity a ochrany osobních údajů nejsou informátoři osloveni ani označováni vlastními jmény, ale vietnamskými jmény, která si sami pro účely mého výzkumu zvolili (viz. již výše).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem mého výzkumu bylo zodpovědět otázku **Jak reflektují své dětství mladí lidé s migračním původem?**. Zajímalo mne, jak mladí lidé z rodin vietnamských migrantů, kteří se přistěhovali do ČR, konstruují dětství jako část svého života. Jak mu rozumějí ve vztahu k svému migračnímu původu a své zkušenosti vyrůstání v migraci. Zvolený úkol řeším v několika kapitolách. V první řadě se zaměřuji na otázku, jakou část života dětství zahrnuje, jak je periodizováno a kdy končí.

Stěžejní částí mé práce pak tvoří kategorie, skrze které moji informátoři popisovali svoje dětství. Mladí lidé s migračním původem vztahují své dětství k institucím rodiny, vrstevnické skupiny (v jejímž rámci zažívali pocity jinakosti), školy, diaspory, materialitě a smyslu období dětství. Na úvod bych ráda zmínila, že mě velmi překvapila absence tematizace jakýchkoliv partnerských vztahů, které jsem považovala za jednu z klíčových kategorií pro formování a utváření dětství, které pro většinu informátorů končí dosažením 18 let, a které by podle mě například v české společnosti byla zmiňovány často, jelikož téma lásky a kultivace partnerských vztahů je nedílnou součástí dospívání (srov. Kučera 1994). O partnerských vztazích se okrajově zmiňují spíše ve smyslu nároků od rodičů, které na výběr partnera měli a mají, proto jsem partnerské vztahy zařadila do kategorie výchovy a tlaku rodičů. Pro závěry mého výzkumu tedy platí, že moji informátoři nekonstruují dětství jako období „prvních lásek“. Další pomíjenou kategorií, kterou jsem považovala za zásadní, byla materialita dětství, respektive hračky, které dětství provázejí. Informátoři o hračkách mluvili jen okrajově, a to až po mém dotázání a ke konstrukci dětství je nepovažovali za důležité. Naopak silně zmiňovanou kategorií byla otázka jinakosti, o které odborná literatura až tolik nerefereje. Díky otevřenosti informátorů jsem však měla možnost nahlédnout i do této citlivé problematiky.

V závěru se pak zaměřuji na otázku, jak vyprávění o dětství situuje potomky z rodin migrantů do společnosti, v níž žijí. Jak konstrukce dětství lidí, jež byli socializováni v kontextu života v rodině migrantů, v sobě zahrnuje specifika, jimž čelili.

Cílem tedy bylo zjistit, jak mladí Vietnamci/migranti jako dospělí lidé konstruují dětství, jak na něj pohlížejí a interpretují ho dnes. Snažila jsem se porozumět tomu, jak mladí

lidé s migrační zkušeností vychovaní ve společnosti svému dětství rozumějí z dnešního pohledu. Tato myšlenka se stala základem empirické části, která se snaží odpovědět na hlavní téma práce.

Základem empirické části práce jsou narativní a polostrukturované rozhovory a z nich vytvořená analýza, na jejímž základě vznikly kategorie, které se staly základem pro zodpovězení výzkumných otázek. Tyto kategorie, které jsem po analýze identifikovala, budou tvořit kapitoly empirické části. Závěry, které zde předkládám, jsou generalizací, která se vztahuje pouze k datům, která jsem vytvořila, tedy se vztahují pouze k mému vzorku, tedy lidem, kteří vyrůstali na malém městě, jsou vysokoškolsky vzdělaní a pocházejí z rodin, které jsou relativně dobře ekonomicky zajištěné.

3.1 Periodizace dětství dle informátorů

Dětství jako etapa života je v kontextech nejen moderní společnosti chápáno jako časově ohraničené. Jak se periodizaci jednotlivých úseků věnuje literatura jsem nastínila v předchozích kapitolách. Z pohledu informátorů se však periodizace liší, jak je možné vidět na časových osách. Kategorie, které periodizaci dětství strukturují, jsem definovala čtyři – škola, rodina a její fungování, překročení tabu a nepřijetí majoritní společnosti spojené s posměšky a narážkami související s jinakostí. Tyto kategorie se v komentářích informátorů různě propojují. Nejsilněji strukturující kategorií pro periodizaci dětství, která se objevovala, byla škola a její jednotlivé etapy. Škola také byla stěžejním tématem pro popisování/vzpomínání na dětství v komentáři časové osy i v průběhu narativních a polostrukturovaných rozhovorů.

Na prvním hlavním mezníku svého dětství se informátoři většinou shodli. Tímto mezníkem označují mateřskou školu, kde se poprvé setkali s českou vrstevnickou skupinou, která se odlišovala od komunity, kterou doposud znali. Zároveň je to první místo, kde postupně začali vnímat svou jinakost či odlišnost či nepřijetí ze strany majority, hlavně co se vzhledu týče. Otázce jinakosti se budu více věnovat v následující kapitole, proto je zde zmíněna jen okrajově. Nicméně informátoři tento první mezník interpretují jako hezkou část života, kde právě jiný vzhled ještě nehrál zásadní roli.

Mateřská škola je interpretována jako místo kontaktu s vrstevníky, navazování prvních přátelských vztahů, hraní her a hezké atmosféry. Žádný z informátorů toto období neinterpretuje negativně ani se nezmiňuje o špatné zkušenosti.

„Školka byla super. Je to první, co si z dětství pamatuju, měl jsem tam kamarády a sestru, hráli jsme si, chodili ven, spali po obědě. Co víc si přát.“ - Hai

Dalším z mezníků, podle kterého informátoři periodizují dětství se stal přestup na základní školu, kdy opět změnili prostředí a vrstevnické skupiny okolo sebe. Škola je popisována jako místo navazování nových, přátelských vztahů.

Výběr střední školy souvisí s určitým zavděčením se rodičům a jejich nátlaku, viz. další kapitola. Informátoři uvádějí, že pro rodiče existovala jen jediná možnost, a to osmileté gymnázium. Mezník střední školy spojují s vyhověním rodičů a popisují, že „neměli jinou možnost“.

„Přála jsem si zůstat na základce, ale rodiče to nechtěli slyšet. Zpětně jsem asi ráda, ale měla jsem pocit, že mi nedávají na výběr.“ - Linh

S přechodem na střední školu přichází nové mezníky související např. s prvním alkoholem. Informátoři mimo školu dětství periodizují právě skrze určité překračování tabu, pravidel, která byla doma i v rámci diaspory nastavena. Častým mezníkem v pubertě byl třeba první alkohol či první party, které se zúčastnili.

„Když jsem si poprvý potáhl z cigára a napil se piva, cítil jsem se hrozně dobře, protože to bylo něco nového. Bylo to hustý, nebejt najednou jen dokonalej Vietnamec. Samozřejmě by mě rodiče zabili, ale pomohlo mi to pochopit, že život je i zábava.“ - Hai

Tyto mezníky považují za důležité, jelikož se díky nim vyvázali z tradiční představy o Vietnamcích, kterou jejich čeští vrstevníci mají, tedy z představy, že jediné aktivity se týkají školy a učení. Informátoři uvádějí, že se díky těmto překročením „vietnamských tabu“ dostali více do své vrstevnické skupiny a měli možnost se mezi a s nimi bavit. Dále mluví o možnosti poznat „jiný život“, který definují jako život mimo rodinu, učení a vietnamskou komunitu.

„Po první party jsem se hrozně bála jít domu, protože jsem nechtěla, aby to rodiče věděli. Ale jak jsem dospívala, zvykli si na to.“ - Linh

Na časových osách se objevovaly i momenty spojené s děním v rodině, např. narození mladšího sourozence nebo pomoc rodičům v obchodě nebo restauraci.

„Narození sestry pro mě bylo hodně důležité, všechny nás to zase trochu sblížilo, a tak nějak rozsvítla naši rodinu.“ – Nam

„Pamatuju si, když jsem šel poprvé prodávat k nám do obchodu. Přišel jsem si na jednu dospělý a důležitý, rodiče mi dali zodpovědnost.“ - Hai

Za ukončení dětství je pak nejčastěji uváděna maturita a odchod na vysokou školu čili osamotnění se od rodičů a začátek vlastního života.

„Rodiče mě pořád kontrolují, ale už si žiju po svém. Asi ještě bude trvat, než opravdu přijmou, že jsem dospělá a mám vlastní život, ale já jsem takhle mnohem spokojenější.“ – Nam

Dao ale například uvádí: *„Myslím, že jsem dospěla už tak někdy kolem 12 let, kdy jsem přebrala roli chůvy pro své mladší sourozence, začala vypomáhat v obchodě a rodičům pomáhala se vším vyřizováním (...) A to studium mimo město už mi značí takový hlavní milník ukončení toho dětství.“*

Dětství je tedy v řeči informátorů chápáno jako období, které směřuje k dospělosti. Na této cestě je důležitá škola, jako instituce a struktura, která „časuje průběh dětství“. Dále je zde důležitý proces uvědomování si a zvládnání vlastní jinakosti, vyvazování se z vietnamské diaspory a zapojování se do českých vrstevnických skupin. Významné je, že překračování tabu je v tomto směru chápáno nejen jako akt dospívání, ale i jako moment integrace. Zároveň dětství lidí s migračním původem může být interpretováno jako ohrožené (srov. Seeberg, Gozdziak, 2016), resp. náhle přerušené.

3.2 Dětství jako život v rodině

Informátoři své dětství konstruovali skrze postavení dítěte v rodině. V rozhovorech přišla řeč na tři vztahy v rámci rodiny, respektive příbuzenské skupiny. Primárně se informátoři zmiňovali o své rodině v České republice, kterou nejčastěji tvořili rodiče a sourozenci a jejichž vztah byl nejintenzivnější a zároveň nejkomplikovanější. Jako druhý příbuzenský vztah byl uváděn vztah s rodinou, která zůstala ve Vietnamu a se kterou udržují občasný kontakt. Posledním vztahem v rámci rodiny byl vztah s babičkou/chůvou, která se pro informátory stala během dětství součástí rodiny. Život v rodině pro informátory znamená mít příbuzné a blízké lidi okolo sebe i mimo své prostředí, život v rodině konstruují i mimo pokrevní vztahy právě vztahem s babičkou.

3.2.1 Respekt k rodičům a blízkost k nim

O rodičích informátoři mluví s velkou úctou a respektem. Lze to přičíst kultuře, z níž pocházejí. Tradiční vietnamská rodina je založena na úctě ke straším (Martínková, 2010). Rodičům jsou vděční za život, který díky nim mohli mít a chápou, že aby je zajistili, museli hodně pracovat (srov. Souralová, 2015).

*„Jen díky nim (rodičům) jsem teď tam, kde jsem. Bez nich bych nic nedokázala.“ -
Linh*

Informátoři o rodičích mluví jako o lidech, díky kterým měli dětství, ve kterém jim nic materiálního nechybělo. Zároveň ale přiznávají, že jim chyběli právě rodiče, které v dětství vídali spíše sporadicky. Společný čas trávili v obchodech, kde děti rodičům pomáhaly. Dětství informátoři konstruují jako čas strávený s rodiči, který ale jejich dětství nenaplnil. Z hlediska konstrukce dětství tedy mladí Vietnamci pokládají rodiče za ty, jež mají být na blízku, mají s dětmi trávit volný čas.

„Rodiče mi jako malému chyběli. Chtěl jsem si s nimi hrát a povídat si. Zpětně to samozřejmě chápu, ale bylo mi to fakt líto.“ - Hai

Zkušenost je ale jiná. Jako děti byli zapojeni do ekonomických aktivit rodičů, což interpretují jako jinou odlišnou zkušenost. To do dětství, které chápou jako „normální“ nepatří.

„Mé vzpomínky na rodiče se týkají vyskládávání zboží v našem obchodě, chození na úřady, vyřizování věcí.“ – Dao

Informátoři tuto skutečnost interpretují jako určité selhání ze strany rodičů. Jako děti očekávaly a přály si rodiče vídat, trávit s nimi čas jako jejich vrstevníci, jezdit na výlety a dovolené. O tento společně strávený čas s rodiči přišli. Proto si váží a zdůrazňují momenty, pravidelné či náhodné, kdy s rodiči trávili čas mimo obchod.

„S bráchou jsme se vídali furt, o mladší sestru jsme se starali spolu. Rodiče se hodně snažili být s námi, ale prostě to nešlo. Ale jednu tradici jsme si drželi, a to bylo super. Každý večer bez výjimky jsme si alespoň na půl hodiny spolu sedli a povídali si, co kdo zažil.“ – Hai

Do absence rodičů v dětství se propisuje i vztah s babičkou, kdy babičku informátoři chápali jako náhradu za rodiče a přišli si odsunutí. Linh uvádí: *„No, já ji jednu dobu docela nesnášela. Ted' zpětně je mi to líto, byla hodná, nedělala nic špatnýho, ale já chtěla rodiče a ona tu byla místo nich, dají ti babičku, která se o tebe má starat a najednou si přijdeš úplně sama (...) postupem času jsme si začaly být blíž a stala se na čas mojí nejdůležitější osobou.“*

Dětství je období, kdy o dítě pečuje dospělý. Měl by to být rodič. V případě, že rodiče nemohou, stává se pro děti z rodin migrantů pečovatelkou a zároveň blízkou osobou „babička“. Její roli v jejich dětství akceptovali.

3.2.2 Vztah s babičkou

S odkazem na vztah s babičkou jsou v rozhovorech informátorů dva hlasy. Výše zmíněná informátorka přítomnost babičky chápala negativně. Jiné názory a hlasy informátorů naopak artikulují, že se jedná o blízkou osobu, jak už oslovení napovídá. Chůvy jsou ve vietnamských rodinách stále běžné a jejich pomoc nezbytná (Souralová, 2014). Sami informátoři říkají, že rodiče potřebují pomoc s dětmi, jelikož jsou opravdu časově vytížení a péči

o děti sami nezvládají. Samozřejmě dalším hlediskem pro najmutí chůvy je co nejrychleji naučit se jazyk.

Některé informatory přítomnost chůvy tolik neovlivnila a brali ji opravdu jen jako paní na hlídání, někteří o ní naopak mluví jako o hlavním člověku, který jim v dětství pomáhal a stal se tak velmi důležitým v jejich životě. Z původní myšlenky rodičů, kdy je chůva člověkem, který má dětem pomoci s jazykem, školou a hlídat je v době pracovní vyčerpání rodičů se stala chůva z pohledu dětí stala členem rodiny, kolikrát v určitých obdobích zásadnějším než samotní rodiče.

„Rodiče vážně hodně pracovali a babi jsme měli, aby se o nás starala a pomohla se školou. A pak když jsem měla nějak problém, šla jsem za ní, věděla jsem, že můžu a ona mi vždycky pomůže. To už se bohužel rodičům moc nelíbilo, nechtěli člena domácnosti.“ – Trang

Informátoři nejčastěji uvádí, že právě díky chůvě/tetě/babičce (oslovení se u každého liší, ale nejběžnější oslovení bylo „babička“) pochopili, jak funguje česká společnost, jak oni sami mohou být součástí, a kromě jazyka se od babiček naučili, jak být plnohodnotnou částí české společnosti a vycházet s vrstevníky.

„Teta si nás oba s bráchou brala k sobě, i ke svým vnoučatům a nedělala mezi náma rozdíly. Ke všem se chovala stejně a svým vnoučatům ukazovala, že jsme prostě všichni její děti. Naučila nás hrát si spolu a mluvit spolu.“ – Nam

I přes občasné nesouhlas informátorů s přítomností babičky v rodině, která je interpretována absencí rodičů a nahrazení jejich péče babičkou, jsou vztahy, které s ní informátoři během dětství navázali, pevné, pozitivní a důležité pro jejich dětství a vývoj. Babičku často vídají do dnes a stala se z ní pro život nenahraditelná osoba, jak už i oslovení říká.⁶

⁶ Zajímalo mě i pohled rodičů na vztahy mezi dětmi a babičkou, takže jsem oslovila rodiče jedné z informatorek. V jejich případě se vřelý vztah mezi dítětem a babičkou nesetkal s pozitivní reakcí a uvádí, že se jim nelíbilo hlavně to, že se dítě chodilo svěřovat babičce a dodnes jsou si blízké. Jejich původní záměr výpomoci s dětmi se nenaplnil a oni mají pocit, že o dceru v určitém hledisku přišli. Stejně rozhodnutí by dnes znovu neudělali.

3.2.3 Výchova a tlak rodičů

Ve vztahu s rodiči se promítá i výchova a tlak od rodičů, kteří artikulují svá očekávání, kterým dítě musí čelit. Vymezila jsem čtyři oblasti výchovy, na které je ve vietnamské rodině dle mých informátorů vyvíjen tlak – škola, profese, partnerství, reprezentace rodiny.

Velké napětí ve vztahu rodič – dítě se týká vysokých nároků a očekávání od dětí, spojených hlavně s výbornými výsledky ve škole, a to na úkor jejich radostného dětství a vztahů s vrstevníky, se kterými nemohou trávit volný čas.

„Chtěla jsem chodit ven s kamarády, ale měla jsem doučování. Mrzelo mě to, ale nechtěla jsem odporovat rodičům, protože to dělali pro mě.“ - Nam

Není to však pravidlem. Hong například uvádí, že i přes dobré výsledky ve škole zvládl volný čas trávit s kamarády a učení mu šlo „tak nějak samo“.

„Ve škole jsem samozřejmě musel mít dobrý výsledky, ale to mi docela šlo i bez hodin strávených v učení. Možná i díky tomu jsem si ty kamarády našel.“ - Hong

Tyto vysoké nároky na studijní úspěchy nekončí ani po dosažení dospělosti a maturitní zkouškou. Volba vysoké školy a oboru je důležitá pro zachování prestiže ve vietnamské společnosti. V rámci diaspory se klade důraz se na ekonomické a technické obory, které zajišťují zaměstnání, jež se ve Vietnamu těší společenské prestiži (Martínková, 2005). Zároveň volba vysoké školy souvisí s volbou budoucího povolání, které je opět důležité pro naplnění snu rodičů.

„Já chtěl studovat dějiny, nebo třeba filosofii. A proto jsem už pět let na VŠE. Nemá moc cenu odporovat, je to neslušné.“ – Hong

„Lékařskou fakultu jsem měla doma schválenou, ale obor jsem musela přizpůsobit. Zubaři vydělávají v soukromých ordinacích hodně peněz a jsou mezi lidmi uznávaný, alespoň podle našich to tak je, takže jsem šla na zubaře.“ – Trang

Rodiče také na své děti vytvářeli nátlak ve výběru budoucího partnera, zejména u mužských informátorů jsem se s tímto tlakem setkala. Informátorky hovoří o tom, že by rodiče při výběru partnera preferovali Vietnamce, není to však podmínkou. Naopak na informátory byl ze strany rodičů vytvářen (a stále je) nátlak ve výběru budoucí partnerky. Informátoři vypovídali, že jejich partnerka musí být Vietnamka, a to z hlediska jejich role budoucí hlavy rodiny, která přebere zodpovědnost a rodinný podnik.

„Jasně, že rodiče by pro mě i pro ségru chtěli Vietnamku/Vietnamce. Ale ségra docela dlouho randila s Čechem a bylo to ok. Já jsem budoucí hlava rodiny, já prostě musím mít Vietnamku.“ – Hai

„U mě to rodiče neřeší, jsou hodně tolerantní. Možná kdybych byla kluk, ale mám pocit, že ani u bráchy to řešit nebudou. Jim spíš záleží, abychom byli ze stejné sociální vrstvy.“ – Dao

3.2.4 Péče o sourozence

Se životem v rodině v dětství souvisí i péče o sourozence, která byla často zmiňovanou činností informátorů.

„Staral jsem se o mladší sestru, jsme sice dvojčata, ale rodiče měli větší důvěru ve mě. Nebo jsem to tak cítil. A když se pak narodila malá, tak jsme se o ni starali vlastně jen my dva.“ – Hai

Dao uvádí, že převzetím péče o mladší sestru ztratila možnost vybudovat si s ní nějaký vřelejší a hlubší vztah.

„(...) Já byla zlá starší sestra/matka a ségra zase otravný dítě, za které jsem často přebírala zodpovědnost. Ona pro mě byla další povinnost spojená s rodinou, a to i přes to, že jsem sama byla ještě dost malá.“ – Dao

Moji informátoři opět popisují dilema, které zažívali. Na jedné straně sdílejí obraz dětství a rovnostářských sourozeneckých vztahů, který ale nabourává jejich vlastní zkušenost. To podpořilo hierarchický vztah mezi staršími a mladšími potomky v rodině.

3.2.5 Reprezentace rodiny

Veškerý nátlak ze strany rodičů směrem k mým informátorům, který se týkal dobrých studijních výsledků či například chování ve společnosti, souvisel i s určitou reprezentací rodiny. Informátoři vypovídali, že škola a výsledky v ní určuje pozici jedince v určitém nepsaném žebříčku prestiže, který se ve vietnamském prostředí vytváří. Long v tomto kontextu mluví i o prestiži rodičů v rámci komunity, která se odvíjí právě od studijních výsledků jejich potomků.

„Já jediný z kamarádů a vrstevníků nešel v 5. třídě na gympl, ale zůstal jsem na základce. A dost jsem tím klesnul, jak v očích rodičů, tak i mezi Vietnamci obecně a vlastně i rodiče kvůli mně v jejich očích klesli.“ – Long

Od dětí je požadováno i slušné chování v rámci komunity, které rodiče žádají právě za účelem dobré reprezentace. Děti považují za vizitku rodiny.

„Rodiče chtěli dobré známky hlavně kvůli mně, ale chtěli se mnou i chlubit mezi Vietnamci, aby ukázali, že jsem chytrá a šikovná.“ – Trang

Škola a studijní výsledky ve vietnamské komunitě určují sociální statut jak dítěte, tak i celé rodiny. To je další důvod, proč se na učení a školu klade takový důraz.

3.2.6 Příbuzní a kontakt s nimi

Život v migraci pro děti znamená ztrátu osobního kontaktu se svou rodinou, jak vzdálenou, tak i tou bližší, jako jsou například prarodiče. Většina informátorů tyto příslušníky nikdy nepotkala osobně, ale pouze přes telefon či videohovor.

„Svou pravou babičku jsem osobně nikdy neviděl, vlastně se skoro neznáme, občas si zavoláme, a to je všechno. I když je to smutný, nemám k ní žádný vztah“ - Hai

„Prarodiče jsem viděla jednou, teď už bych je asi nepoznala. Je těžký udržovat kontakt, když jsou tak daleko.“ - Trang

I tak říkají, že rodina je nejdůležitějším společenstvím vietnamské společnosti a je hodně pevně spojená. V rozhovorech byla velmi často zmiňována finanční pomoc rodině ve Vietnamu. Dětství je tedy mimo jiné situováno do transnacionálních vazeb (Szaló, 2009).

I proto informátoři mluvili o společných dovolených do Vietnamu za rodinou. Dao například zmiňuje společnou dovolenou ve Vietnamu, zároveň dodává, že šlo hlavně o návštěvu rodiny. Jakékoliv společné aktivity, výlety či dovolené jsou informátorkou interpretovány jako ekonomické, za účelem pomoci rodině. Zmíněný výlet do Vietnamu je Dao interpretován jako důležitý i z hlediska uvědomění si vlastní identity, kdy pochopila, že i přes vietnamský původ, na který je hrdá, a vietnamskou rodinu, samu sebe identifikuje jako Češku.

„Tehdy jsem i pochopila, že jsem opravdu spíš Češka. Vietnamská kultura a styl života mi moc neříká. I s jídlem jsem měla problém.“ – Dao

3.2.7 Přebírání povinností

Dětství v migraci pro mladé lidi znamená přebírání povinností dospělých, a to již od útlého věku. Většinou se tyto povinnosti týkají překládání či vyřizování úředních dokumentů, které jsou nezbytné pro pobyt v cílové zemi. Informátoři přebírání povinností interpretují jako nezbytnou pomoc rodičům, která jim nevadila, a díky které se naučili samostatnosti, zároveň ale dodávají, že právě kvůli těmto povinnostem předčasně dospěli.

„Zpětně na to pohlížím jako na pozitivní zkušenost, díky tomu jsem teď hodně samostatná a zvládám hodně věcí. Ale musela jsem dospět hodně brzy, dřív, než bych si sama přála nebo bych si přála pro své děti.“ – Dao

Dao zmiňuje, že v dětství měla pocit, že za rodiče přebírá jejich roli být rodičem.

„(...) Tak nějak mám pocit, že jsem kolikrát byla já jejich rodičem. Ale bohužel to jinak nešlo, do teď jazyk moc neovládají a muselo to pro ně být všechno hodně těžké. Určitě to chápu a nic jim nevyčítám.“ – Dao

Povinnosti jsou také informátory podávány jako velká součást dětství, která jim společně se školou vzala čas na zážitky či jiné aktivity.

„Přišla jsem o hodně zážitků, na které bych mohla vzpomínat. I v průběhu toho, jak se tu bavíme, zjišťuju, že mluvím jen o škole a povinnostech, nezmiňuju žádné zážitky.“ – Linh

3.3 Dětství jako zažívání jinakosti

Otázka jinakosti se v odborné literatuře ve vztahu k mladým Vietnamcům moc nevyskytuje, přitom se objevila ve většině mých rozhovorů a několikrát se stala hlavním tématem, které ovlivnilo život informátorů v majoritní společnosti, vztahy s vrstevníky, vztahy či konflikty s rodiči a interpretaci dětství respondentů, proto se mi jinakost pro konstrukci dětství jeví jako zásadní. S otázkou jinakosti se informátoři poprvé setkali na základní škole. Opět tedy svoje dětství porovnávají s „jinou normou“, aby podpořili obraz, že jejich dětství bylo jiné.

„Škola byla v pohodě, ale už si začínáš uvědomovat, že jsi trochu jiná, a hlavně ti okolo to vidí. Já nebyla šikanovaná, to vůbec, ale vždycky se našel někdo, kdo to musel komentovat.“ – Trang

Jinakost informátoři nedokázali přesně definovat, v rozhovorech se ale velmi často objevovala věta: *„Byl/a jsem prostě jiný/á.“* Z rozhovorů však jde vyčíst, vůči komu se informátoři definovali jako ti jiní. Byla to majoritní společnost, která byla v jejich očích chápána jako „ta správná“ či „ta, jak bych měl/a vypadat“, vůči které se odlišovali a se kterou se porovnávali. Jinakost se v případě informátorů týkala hlavně rozdílného vzhledu oproti vrstevníkům, který je samozřejmě patrný na první pohled.

„Začalo to samozřejmě komentáři o vzhledu. Logicky jsem neměla dlouhé blond vlasy a modré oči.“ – Dao

„No jasně, že děti viděly, že vypadám jinak než oni a uměly to použít. Ano, mám šikmý oči a jsem tmavší, tak to prostě je, nemůžu to změnit. Ale třeba v chování jsem rozdíly nikdy neviděl.“ – Hai

Chování v majoritní společnosti informátoři definují jako téměř stejné, jakoukoliv jinakost v něm nevidí nebo se o ní přímo nezmiňují, tudíž ji nepovažují za zásadní. Své chování považují v rámci majoritní společnosti za normální z hlediska toho, jaká jsou očekávání, a to i z důvodu toho, že v majoritní společnosti přímo vyrůstali a chování se naučili a přebrali od ní.

Jinakost se ve výpovědích objevovala vždy v negativním slova smyslu ve vztahu k dětství, protože se informátoři kvůli své jinakosti necítili jako součást sociálních skupin a jinakost jim bránila v začlenění se, byla hlavní příčinou šikany a posměšků. S postupným dospíváním však informátoři přiznávají, že svou jinakost kladně přijali a v dospělém životě jsou za ni rádi a dokážou ji ocenit oni i okolí. Linh uvádí: *„Dřív jsem se fakt chtěla začlenit a být stejná, teď jsem přijala, že jsem žlutá a nejsem tím vůbec horší. Naopak už si všímám, že je ve společnosti výhoda se odlišovat, třeba teď se mi to hodí v práci.“*

Jako další výhodu v jinakosti vidí v možnosti začlenění se do dvou rozdílných sociálních skupin. Informátoři uvádějí, že byli a jsou členy dvou rozdílných skupin, které měli šanci poznat, a něco se z každé naučit. Bez „své jinakosti“ by tuto výhodu neměli.

„Jsem asi trochu jiná, myslím vzhledově, ale to jen vůči vám, můžu být i ve skupině, kde jsem jako ostatní. To je právě velká výhoda, znám a orientuji se ve dvou světech.“ – Nam

3.3.1 Jinakost mezi vrstevníky

Největší roli v rozhovorech s ohledem na jinakost hrála skupina vrstevníků, kteří na jinakost upozorňovali, a to v negativním slova smyslu. První kontakty s jinakostí mezi vrstevníky informátoři uvádějí už v mateřské školce, kdy si čeští vrstevníci sice všímali odlišného vzhledu, ale nebyl nijak komentován.

„(...) ale vím, že to byl asi jediný moment v dětství, kdy jste vy (tzn. vrstevníci) neřešili, že jsem jiná, i když jste to viděli. Tím pádem jsem to neřešila ani já a bylo to fajn.“ – Dao

„Neměla jsem pocit, že by mě děti ve školce braly jako někoho jiného. Byla jsem prostě dítě jako všechny ostatní, a jestli si toho někdo všiml, tak to určitě nedával najevo.“
– Linh

Později začali čeští vrstevníci podle informátorů na jinakost více upozorňovat. Zároveň ale dodávají, že spíše, než že by je děti šikanovaly, všimaly si odlišného vzhledu.

„Já si nemyslím, že by český děti byly zlejší než vietnamský, jen mají víc věcí, kterých si můžou všimnout a komentovat. A protože nás bylo málo, byli jsme terčem.“ – Nam

Období povinné školní docházky se ale pro informátory stalo obdobím, kdy začali oni i jejich čeští vrstevníci vnímat, že jsou odlišní. Zároveň se v tomto období dětství poprvé setkali s předsudky či posměšky souvisejícím s jejich odlišným vzhledem.

„Škola byla v pohodě, ale už si začínáš uvědomovat, že jsi trochu jiná, a hlavně ti okolo to vidí. Já nebyla šikánovaná, to vůbec, ale vždycky se našel někdo, kdo to musel komentovat.“ – Trang

Jako další problém s vrstevníky v otázce jinakosti je informátory popisován vztah ke škole, kdy se informátoři odlišovali v přístupu ke studiu a přípravě.

„Byla to další věc, důvod, proč si ze mě mohli utahovat. Možná i záviděli. Nebyla jsem jen ta jiná, byla jsem ta jiná šprtka, která se dobře učila a musela mít jedničky. Byla jsem jim dobrá jen na opisování domácích úkolů. V tom jsem si zase zavařila tak, že jsem je časem nechtěla nechat opisovat, protože jsem nad nimi strávila hodně času a nepřišlo mi to správné.“ – Dao

Z hlediska kamarádů z vrstevnických skupin informátoři uvádí, že rozdíly a jinakost nepocíťovali a rozdíly mezi kamarády nedělali. Můj původní předpoklad byl, že informátoři mezi těmito dvěma skupinami budou dělat rozdíly a jinakost se bude projevovat i v přátelských vztazích, ale opak byl pravdou. O obou skupinách se zmiňují na stejné úrovni, co se vytváření přátelství a navazování vztahů týče.

„Já nikdy nedělala rozdíly, jsou to prostě kamarádi, některý z vietnamský komunity, jiný z Česka. Nevidím důvod to nějak dělit, mám kamarády třeba i Slováky, Američany. A hlavně oni už i ty vietnamský kamarádi se chovají jak Češi, jen je třeba vidám jinde.“ – Trang

„Každá skupina je sice jiná, ale všichni jsou kamarádi. Jedna mě držela blíž kultuře mých rodičů (za svou ji úplně nepovažuju, jsem prostě mezi) a ta druhá mě zas postupně učila, jak být ta pravá Česka. Vy jste mě naučili pít pivo, Vietnamci vařit Pho a chodit na velké svatby (...) Naučila jsem se, jak v každé fungovat, tak, aby byla spokojená skupina i já a našla určitý kompromis.“ – Dao

Vrstevníci jsou informátory nahlíženi jako partneři. S nimi informátoři pravidla přijímali i vyjednávali.

3.3.2 Jinakost v kontextu dospělých autorit

Problematika jinakosti ovlivňovala sociální vztahy informátorů v období dětství a narušovala jejich integraci do majoritní skupiny. Jinakost respondentů se projevovala kromě vrstevnických skupin i ve vztazích s dospělými autoritami z majoritní společnosti. Linh uvádí, že na základní škole se setkala s problémem komunikace mezi ní a paní učitelkou. Jako důvod zmiňuje skutečnost, že byla jedním z prvních Vietnamců, kteří základní školu navštěvovali a učitelé nebyli na jinakost připraveni, neuměli s ní pracovat a odlišnost vzhledu propojovali s přístupem k jedinci.

„Pamatuju si, že ani paní učitelka nevěděla, jak se mnou jednat. I když jsem se jí snažila vysvětlit, že umím česky, mám pocit, že pořád nevěděla, co a jak. Ale chovala se ke mně hezky. To se samozřejmě zas nelíbilo ostatním dětem, kteří mě už tak braly jako někoho jiného.“ – Linh

Opravdu zarážející byla pak zkušenost Dao, která se s otázkou jinakosti potýkala i v rámci zájmových aktivit, kdy na její jinakost opakovaně upozorňovala učitelka tance a respondentka byla nucena svou jinakost v rámci kroužku potlačovat.

„Musela jsem si na představení kupovat ty nejsvětější punčocháče, abych mezi ostatní zapadla a nebylo vidět, že jsem třeba trochu jiná. Nebo chtěla, abych měla kostýmy, co nejvíc zakryjí kůži. Tohle tedy bylo hodně drsné. Ale bylo to spíš vinou té učitelky tance, ostatní tanečnice tomu pozornost zase tolik nevěnovaly, a naopak se mě zastávaly.“ – Dao

To, jak informátoři reflektují postoje dospělých, vypovídá o tom, že jejich učitelé se nedokázali orientovat v nové zkušenosti a prosazovali, či se spoléhali na zažitou normu. Školu, kterou učitelé reprezentují, tedy informátoři interpretují jako instituci, která je normativní, a oni, proto že jsou vzpomínáni jako jiní – viditelní jiní, normy narušují a představují pro učitele výzvu = problém.

3.3.3 Kulturní konflikt – jinakost v kontextu rodiny

I přes zažívání jinakosti v majoritní společnosti informátoři vypovídali, že ani v rodině si nepřišli jako „plnohodnotná součást.“ S rodiči se dostávali do kulturního konfliktu, kdy rodiče očekávali jejich participaci na vietnamské kultuře a děti se naopak čím dál více cítily spíše jako součást kultury cílové země. Velkým problémem mezi rodiči a dětmi se tedy stala jejich česko-vietnamská identita, kterou rodiče nechápou a snaží se jí potlačit.

„Ono je to fakt těžký. Chtěj po tobě, abys byla dobrá v český škole, takže uměla výborně česky, abys zapadla, měla dobrou budoucnost a pak jim vadí, že se kamarádíš s Čechama, piješ Plzeň a vietnamsky neumíš ani psát.“ – Trang

„Hele, já se s rodiči nehádám, není to u nás běžný a považuje se to za neuctivý. Ale je nepříjemný, když ti vyčítají, že si víc rozumíš s českýma klukama, který vidáš každý den ve škole a že chceš třeba slavit Vánoce, když o nich všichni mluví. Moc tomuhle přístupu nerozumím, já jim taky nevyčítám, že mají v obýváku oltář.“ – Hai

Jinakost je tady popisována jako dětství, které je formováno zkušeností, kterou ale jejich rodiče nemají. Kulturní konflikt je zde posunut do jiných nároků na vzájemnou toleranci. Naznačuje to, že dětství v migraci je konstruováno jako etapa, která probíhá uvnitř, ale i mimo diasporu.

3.4 Škola a volný čas

Již výše bylo uvedeno, že v narativech, i v popisu časové osy (viz. výše) informátoři kladli velký důraz na školu, kterou tematizovali zejména ve vztahu k životním etapám, očekávání rodičů, jejich tlaku na vzdělávání a internalizace této perspektivy. V reflexi informátorů se tedy škola objevovala jako instituce, která vytváří jednu z klíčových os dětství. Škola je autoritou a strukturuje jejich dětství z hlediska času, vědění i sociální komunikace. Škola je chápána v řadě ohledů jako povinnost, která je vázaná na dětství, je to oblast státem kontrolovaného rozvoje, což informátoři přijímají.

Zároveň je „šťastné dětství“ spojeno s rozvojem individuality nad rámec školy. V tomto směru jsou zde právě volnočasové aktivity, kroužky, osobní zájmy a zábavy, které vyplňují čas dětství. V tomto oddíle se tedy budu věnovat tomu, jak se v narativech mých informátorů objevovaly odkazy na volnočasové aktivity.

Je potřeba říci, že v rámci narativů a odpovědí na podmětovou otázku, informátoři volnočasové aktivity netematizovali, aktivity nepatřily k ústředním motivům, které by utvářely jejich dětství. Toto téma se objevilo až v rámci polostrukturovaného rozhovoru, kdy jsem se přímo na tyto aktivity či praktiky dotazovala. I v případě, kdy informátoři mluvili o volnočasových aktivitách, tak tyto aktivity byly často dávány do souvislosti se školou. Kroužky byly dokonce interpretovány jako další škola, další povinnost, která jim bránila žít život, který je spojený s dětstvím.

„Měla jsem kroužek angličtiny, češtinu jsem pilovala s babičkou a když mi něco jen trochu nešlo nebo jsem dostala blbou známku, hned jsem si zařídila doučování, většinou ve škole přímo s profesorem.“ – Linh

Ve vztahu k těmto doučováním mě zajímalo, jak k nim informátoři přistupovali, respektive zda na doučování chodili dobrovolně, nebo pod určitým nátlakem rodičů. Long uvádí: *„Nebavilo mě to, vůbec, nechápal jsem, že se musím učit, když jsou ostatní venku.“* Ostatní informátoři měli buď negativní názor, nebo doučování brali pozitivně s tím, že jim pomáhá v rozvoji.

Právě proto byl aspekt volného času, svobody, která je spojena s konstrukcí dětství přítomný, a to jako motiv toho, co bylo v dětství nedostupné, podobně jako výše bylo řečeno, že dětství je spojeno s blízkým vztahem s rodiči, které se dětem s migračním původem nedostává, tak podobně informátoři artikulovali, že stejně tak se jim nedostával čas svobodného dětství, kdy je člověk vyvázán z povinností, protože narativ je, že dětství je povinnost.

Když informátoři hovořili o volnočasových aktivitách, jednalo se o aktivity navazující na školu. Informátoři uvádí, že kvůli škole a veškeré přípravě ztratili volný čas, který měli a který mohli věnovat zážitkům.

„Přišla jsem o hodně zážitků, na které bych mohla vzpomínat. I v průběhu toho, jak se tu bavíme, zjišťuju, že mluvím jen o škole a povinnostech, nezmiňuju žádné zážitky.“ – Dao

3.5 Dětství ve vietnamské diaspoře

Děti migrantů se v dětství ocitají mezi dvěma světy, kulturami, a to kultuře cílové země a kultuře rodičů. Tato skutečnost komplikuje dětem vyrůstání, vztahy v rodině, v rámci diaspory i sociální vztahy mezi vrstevníky. Děti jsou zmatené a nevědí, která kultura je ta „jejich“.

3.5.1 „Normalizované dětství“

Informátoři uvažují, že jejich dětství bylo neustále porovnáváno s dětstvím těch „ostatních“ - českých vrstevníků, kdy vrstevníci představovali vzory v různých momentech v dětství, ke kterým se měli vztahovat, které jim rodiče dávali za příklad, a to hlavně v momentech týkajících se školy.

„Já nevím, jaká jsem měla být, jak se učit, co je a bylo správně. Ale vždycky jsem doma byla srovnávaná se spolužáky (...) Vždycky byl někdo chytřejší, lepší, měl lepší známky a paradoxně mě rodiče nejvíce srovnávali s českýma dětma.“ – Dao

Konstrukce dětství ale není dětstvím jakéhokoliv dítěte, ale mluvíme o dětství vietnamského dítěte.

3.5.2 Aktivity v diaspoře

Jestliže informátoři mluvili i o životě ve vietnamské diaspoře, hlavní náplní volného času byly vietnamské oslavy a svátky.

„Oslavy jsou znakem a vizitkou rodiny, jsou hodně honosné, protože každá rodina se chce co nejvíce předvést.“ – Linh

Vietnamské oslavy jsou tedy spíše společenskou událostí, která se snaží ohromit a oslnit ostatní vietnamské rodiny. Informátoři se opakovali v tom, že oslavy se snaží být co nejhonosnější, protože tím rodina ukazuje svůj sociální status, postavení a finanční situaci. Informátoři dále uvedli, že se rodina chce i předvést a ukázat v co nejlepším světle.

„Naše oslavy byly docela malé, rodiče nemají rádi hodně lidí. Ale některé oslavy těch bohatších rodin, to je něco. Pronajmou se třeba dvě, tři restaurace v Sapě, oslava trvá klidně den a výzdoba je kolikrát mnohem bohatší než třeba na českých svatbách. A jednoduše se chtějí i předvést před ostatními.“ – Trang

Oblečení má být slušné, slavnostní, přirovnávají ho k např. oblečení na ples či do divadla. *„Musíš být nějak slušně oblečený, holky v šatech, my v obleku, košili, nebývá to neformální narozeninová party, ale spíše něco jako ples.“ – Long.* Spíše, než o oslavách se tedy mluví o společenské formální události.

Podle toho se vyžaduje i určité „předepsané“ slušné chování. Informátoři často vietnamské oslavy srovnávali s těmi českými, které někdy navštívili a popisují, že české oslavy jsou uvolněnější, neformální, a hlavně opravdu zábavné. Naopak ty vietnamské mají nepsaná pravidla toho, jak probíhají a jak se má člověk chovat. Když se chová jinak, je odsuzován a nálepkován jako nevychovaný. Proto se na děti kladl velký důraz, aby se chovaly slušně.

„Měla jsem svou oslavu a chtěla jsem si ji užít. Ale musela jsem jen sedět, přijímat gratulace a děkovat za dárky. Rodiče chtěli, abych se starala o hosty a chovala se slušně,

jinak bych je mohla urazit. Takže i když máš oslavu svých narozenin, o tebe tu ve výsledku vůbec nejde.“ – Linh

Ve výpovědích dominuje názor, že oslavy jsou tedy spíše ukázkou a reprezentací rodiny a zábava pro starší generaci. Do oslav se propisuje úspěšnost rodiny, oslavy byly určitou přehlídkou rodiny, proto se na děti kladl velký důraz, aby se správně a slušně chovaly.

3.6 Materialita dětství

Jak už jsem zmínila, materialita nehrála ve vyprávění informátorů o dětství velkou roli. Objevila se až v polostrukturovaných rozhovorech, po mém přímém dotázání. V narativech hračky či materialita dětství nebyla důležitá, a tím, že o hračkách informátoři mluvili až po dotázání potvrzují, že tomu tak opravdu je.

Hračky patřily k věcem, které informátoři interpretovali jako péči od rodičů. Rodiče jim v dětství dopřáli a koupili to, co si přáli. Informátoři ale tuto skutečnost chápou jako samozřejmou, protože předpokládají, že materialita je normou i mezi českými vrstevníky. Hračky tedy nepovažují důležité, protože je považují za součást dětství, která je normální, hračky jsou součástí dětství.

„Jasně, že jsem měla hračky, ale nějak mě to neovlivnilo. Byly to prostě hračky, jako má každý.“ - Trang

Informátoři hovořili o tom, že i když materiální věci v dětství měli, nevytvářeli si k nim žádný hluboký vztah a hračky berou pouze jako součást dětství, která se do budoucnosti nijak nepromítá. I proto hračky považovali jen jako inventář náležející k dětství. V dětství je zanechali, protože už dále dětmi nejsou. Hračky nemají na jejich dospělý život žádný vliv.

„Hračky pro mě nebyly důležité, nestála jsem o ně. Vím, že ty máš do dnes na policiče plyšáka, kterého nikomu nedáš, ale já nic takového nemám, všechny moje hračky postupně dědili sourozenci a bylo mi to jedno.“ – Dao

Informátoři zmínili i to, že hračky vnímali jako určitou náhradu od rodičů za to, že s nimi nemohou trávit čas. I proto je nebrali jako něco důležitého, často z nich ani neměli radost.

„Nevídal jsem je, žádný vlídný slova, jen dřina a kolikrát výčitky. Tak jsem si myslel, že mě nemají rádi. Jen ty hračky mi pořád dávali, tak mám pocit, že si mě tím snažili udobřit.“ – Long

Hračky dokonce spojují se špatnými vzpomínkami, i z důvodu toho, že v hračkách v dětství hledali útěchu, když se vyrovnávali se svou jinakostí. Trang vzpomínala, že svou oblíbenou hračku vyhodila i proto, že se smířila se svým původem a nechtěla na dětství více vzpomínat. Dao zase říká, že svou oblíbenou hračku v dětství dala pryč, jelikož se jí vrstevníci posmívali.

„Měla jsem polštářek, do kterého jsem plakala, když jsem byla smutná, kterému jsem vyprávěla, co se kdy a kde stalo, byl to kamarád. (...) Pak jsem ho měla s sebou na nějaké škole v přírodě a děti se mi, asi už tak nějak ze zvyku smály. Takže když jsme přijeli domů, dala jsem ho mamce vyprat a někam ho uklidila. Možná bych ho ještě našla, ale v ten moment to pro mě byla potupa, a z milovaného konika se stal nenáviděný polštář, kvůli kterému se mi smáli.“ – Dao

3.7 Dětství jako příprava na budoucnost

Celé dětství se v konstrukci mých informátorů jeví jako příprava na budoucnost, kterou si pro své děti vysnili jejich rodiče. Od budoucnosti očekávají dobré vzdělání a dobře placenou a vysoko postavenou práci. I z toho důvodu je na mladé Vietnamce kladen takový tlak z hlediska vzdělání a dobrých školních výsledků. Veškeré kroky, které v dětství dělají, směřují právě k tomuto cíli.

Informátoři své dětství neinterpretují jako šťastné a nevinné (srov. Ariés, 1962), kdy mají být děti chráněny od života dospělých, ale naopak své dětství podávají jako dřinu. Dětství srovnávají s dětstvím majoritní společnosti, ve které se dětství bere jako období her a

nevinosti. Právě tato forma dětství informátorům přijde jako určitá norma, „správného dětství“, které by si přáli zažít.

Zpětně ale vidí, že tato „ztráta dětství“ se jim zúročila. Naučili se díky tomu disciplinovat, získali znalosti a vědění, osvojili si strategie ve vztahu jak ke ve vzdělání, tak i k životu.

„Díky tomu, že jsem rodičům pomáhal, vím hodně věcí. Co a jak chodí, kde sehnat zboží do obchodu, jak si vyřídit věci na úřadě. Vím, jak jednat s lidmi a že si nemůžu nechat všechno líbit, a to se v životě hodí. A tím, že mě vedli ke studiu jsem hodně cílevědomý a myslím, že i pracovitý. To pomáhá i teď na vysoký,“ - Hai

Dětství jako přípravu na budoucnost chápou i ve vztahu k sociálním vztahům. Do dětství situují vytváření pevných přátelských vztahů a pout, které informátoři získávali a upevňovali právě v dětství, a to jak mezi Vietnamci, tak i Čechy. Období dětství je tedy obdobím právě pro vytvoření těchto přátelství.

Navzdory tomu, že vidí jiné dětství ve srovnání s českými vrstevníky, než jaké bylo to jejich, rehabilitují roli rodičů v jejich dětství, nejen, že je neviní z toho, že jim upřeli „šťastné dětství“, ale naopak rodiče vidí jako klíčové aktéry toho, že jejich dětství mělo smysl hlediska dobré budoucnosti. V rozhovorech se informátoři často zmiňovali o vděčnosti rodičům a přijmutí své role, kterou jim rodiče v životě připravili, necítí tedy nějaký nátlak ze strany rodičů a veškeré jejich kroky chápou jako cestu k dobré budoucnosti.

„Rodiče jsou skvělý a jen díky nim budu mít super budoucnost. Nebylo to lehký, ale stálo to za to. Vědí, co dělají.“ - Trang

„Bylo to občas těžké, ale mé dětství nebylo zlé, neměla jsem se špatně, a jiné dětství bych si nevybrala. Jsem vděčná svým rodičům, že mi dali možnost vyrůstat v České republice a jsem ráda, že jsem jim s budováním jejich nového života mohla pomoc. A že mě přísně vedli k snad dobrému budoucímu životu.“ - Dao

I když informátoři nebyli s dětstvím z hlediska nevinného období her, které je pro ně normou, nadšení a spokojení, jelikož své dětství konstruují spíše jako obdobní dřiny a práce,

z pohledu dospělých osob berou své dětství jako dobrou přípravu pro budoucí život. Přijali roli, kterou jim připravili rodiče, a jako cíl svého dětství považují právě naplnění migračního snu jejich rodičů – dobrou budoucnost (srov. Suralová, 2014).

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak mladí lidé s migračním původem konstruují své dětství. Zajímalo mne, jak lidé, kteří vyrůstají v rodinách s migrační zkušeností na straně jedné, a na straně druhé jsou socializováni v kontextech společnosti národního státu, reflektují své dětství. Můj výzkum nabídl perspektivu mladých dospělých Vietnamců, kteří se zde narodili a pocházejí z rodin s dobrými ekonomickými podmínkami. Zároveň se jedná o studenty vysokých škol, kteří jsou ve vztahu ke společnosti národního státu úspěšní. Závěry, které zde formuluji se tedy vážou na takto definovanou skupinu lidí, která navíc žila v rámci malého města v České republice. Nejedná se tedy o obecně platnou zkušenost.

Formou narativních a polostrukturovaných rozhovorů se sedmi informátory jsem vytvořila data, která mi zprostředkovala pohled na jejich dětství. Ačkoliv se jednotlivé výpovědi informátorů občas lišily, kategorie, skrze které konstruují své dětství, a které ovlivňovaly prožívání a chápání jejich dětství, se shodují. Na základě těchto kategorií jsem se zamýšlela nad konstrukcí obrazů dětství mladých Vietnamců v České republice. Mým záměrem bylo pochopit, jak na své dětství nahlížejí, a jak je interpretováno z hlediska dospělých osob, které zažili dětství ovlivněné migrací. Migrace se pro informátory stala nestandardní situací v životě, která se vymyká normě (srov. Wimmer a Glick Schiller, 2009).

Dětství je v modernistickém pojetí postaveno na dvou pilířích – péči a rozvoji. Při výzkumu vyplynulo, že na úrovni péče si informátoři uvědomují, že byli zaopatřeni, že se jim dostávalo potřebné péče, ale nedostávala se jim od lidí, od kterých by to očekávali (tedy od rodičů). Péči nahradila další osoba, chůva, která se pro informátory postupně stala členem rodiny. Ve své reflexi tedy potvrzují, že součástí dětství, respektive pečovateli, kteří se o děti starají, mají být členové rodiny, nejlépe rodiče. Představa rodiče jako nejlepšího pečovatele je pak zavazuje k tomu, že oni sami chtějí být svým dětem nablízku.

Druhou rovinou je rozvoj, který informátoři také berou jako součást dětství. Škola v jejich reflexi hraje klíčovou roli, nicméně komentují, že tlak, který je na rozvor vyvíjen, byl z jejich pohledu až přehnaný. Vyplýval z vysoké ambice jejich rodičů. Protože identifikují období dětství jako období rozvoje, tak tlak rodičů akceptují. Dětství je pro ně totiž obdobím, v němž vidí určitou investici do budoucnosti. V tomto směru Suralová hovoří o zvýšeném migračním úsilí (Suralová, 2014).

Dětství a dospívání je mimo jiné v literatuře interpretováno jako liminální období, kdy mladý člověk postupně získává svůj status, nebo o mládí mluví jako o psychosociálním moratoriu, tedy období, kdy společnost umožňuje mladému člověku dospět, vytvořit vlastní identitu. Oba koncepty popisují v podstatě tutéž skutečnost. Jedná se o období, které je vyhrazeno k experimentování, aby mladý člověk našel své místo ve společnosti. Z narativů a výpovědí mladých Vietnamců s migračním původem plyne, že toto období nespojují (netematizují) s experimentováním na úrovni partnerských vztahů. Naopak sem ale patří experimentování s osobní svobodou a návykovými látkami. Přestože v podstatě vyhledávání těchto zkušeností souvisí s vymezováním se vůči rodičovské autoritě, v kontextu migrace, resp. vyrůstání v migraci, nabývá i rozměru vyvazování se z kultury země původu rodičů.

Mladí lidé s migračním původem interpretují své dětství tedy v kontextu integrace a sociálního přijetí ze strany majoritní společnosti, tedy společnosti cílové země. Dle zjištěných výsledků v dětství nastal problém v procesu integrace na úrovni sociální a identitní či identifikační, kdy se mladí Vietnamci, i přes svou snahu začlenění se do majoritní společnosti, v dětství cítili sociálně odmítnuti, a to právě z hlediska majoritní společnosti, hlavně mezi vrstevníky. Informátoři popisují konflikt mezi kulturní a sociální dimenzí integrace, kdy se cítili jako Češi, ale zároveň byli společností v otázce identity odmítáni (srov. Levitt, 2009).

Proto se z výpovědí informátorů dozvídáme, že dětství bylo spojeno s řešením otázky jinakosti. Pocit, že jsou jiní, nepřijímaní, divní, vysmívání prostupoval všechny sféry a etapy dětství. Informátoři tedy interpretují své dětství i z hlediska rasových diskurzů. O svém dětství hovoří jako o jiném, protože i jinak vypadali. V řadě ohledů to přispělo k tomu, že se do dneška chápou jako jiní. Jestliže tedy mluví o svém dětství, tak ho popisují jako jiné, protože v rámci celého dětství byli okolím identifikováni právě jako jiní. Dětství je tedy pro mladé Vietnamce proces vyrovnání se s jinakostí a naučením se ji postupně přijímat. Jak výzkum ukazuje, jinakost nakonec vzali za svou a stala se pro ně předností v budoucím dospělém životě.

Dětství je informátory reflektováno jako příprava na budoucí život. Dětství pro mladé s migračním původem je akceptování migračního snu rodičů (srov. Souralová, 2014), že děti budou úspěšné na trhu práce. Proto připouštějí, že disciplinace je součástí dětství, byť opět rozporuplně odpovídají, že přicházeli o bezstarostnost a zážitky. V této souvislosti rozumějí

i své roli syna či dcery migranta, který v důsledku procesů adaptace a integrace do majoritní společnosti přejímá úkoly delegované dospělým. Přiznávají, že v tomto směru bylo jejich dětství jiné, a v jejich postojích v průběhu rozhovoru o tomto momentu spíše mluvit nechtěli, nebo od něj rychle utíkali, protože by tyto aktivity měly být ve vztahu k jejich dětství spíše uzávorkovány.

Obraz dětství ve vztahu ke zkušenosti mladých Vietnamců není konstruován jako období her, bezstarostnosti a „prvních lásek“. Na jednu stranu nekonstruují své dětství a dospívání jako liminální období, kdy je čas dělat chyby, ze kterých neplynou žádné důsledky. Nicméně motiv bezstarostného dětství přiznávají, když hovoří o tom, čeho se jim v dětství nedostávalo, co museli obětovat pro budoucnost.

Tito lidé znají obraz dětství majoritní společnosti, identifikují se s modernistickým obrazem dětství, ale na druhé straně své dětství, které se značně lišilo od modernistického pojetí neztracují.

Dětství ve svých narativech a výpovědích konstruují mladí lidé s migračním původem jako ambivalentní. Na jednu stranu do něj vkládají specifickou zkušenost vyrůstání v rodině migrantů, zkušenost, ze specifického pohledu rodičů na výchovu v kontextu migrace, z odlišné organizace vztahů a aktivit v rodině, specifickou zkušenost spojenou s rasovou odlišností. Na straně druhé ale sdílejí představu modernistické koncepce dětství, která je přítomná ve společnosti, kde žijí. Porovnání vlastní prožité zkušenosti a modernistického obrazu dětství je pro ně důkazem specifického postavení ve společnosti. S ohledem na to, že sami sebe interpretují jako úspěšné, napětí mezi dvěma obrazy dětství interpretují jako pro sebe výhodné. Zajímavé ovšem je, že v úvahách o dětství, které by chtěli připravit pro své děti v tuto chvíli více straní obrazu majoritního dětství. Tento postoj opět koresponduje s jejich pocitem zvládnuté integrace do společnosti a vyrovnání se s vizuální jinakostí.

Z hlediska mnou položené hlavní výzkumné otázky „*Jak reflektují své dětství mladí lidé s migrační zkušeností?*“ jsem se na základě reflexí mých informátorů pokusila poskládat obraz dětství. Období dětství mladých Vietnamců lze nahlížet ze tří hlavních kategorií, které prostupují veškeré promluvy, které se týkají jednání a vztahů. Jedná se o kategorie integrace, jinakosti a přípravy na budoucnost. Tyto kategorie ovlivňovaly a formovaly jejich dětství. Jinakost se objevila ve výpovědích o škole, vrstevních, aktivitách v dětství i ve vztazích

v rodině. Jinakost se stala hlavním tématem celkového obrazu dětství. Podle výsledků výzkumu si myslím, že jsem dokázala reflexi dětství analyzovat a ukázat, jaké dětství prožívají mladí Vietnamci v České republice.

Seznam literatury

- ARIÉS, Philippe. 1962. *Centuries of childhood*. New York: Vintage books. ISBN: 0394702867
- BITTNEROVÁ, Dana. 2011. Kultura dětí a dětský folklor. In: Janeček, Petr a kol. (ed.): *Folklor atomového věku*. Praha: Národní muzeum a Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 13–37. ISBN 978-80-7036-315-7.
- BROUČEK, Stanislav. 2005. Integrovační tendence vietnamského etnika v českém lokálním prostředí. *Český Lid*. Vyd. 92, č. 2, s. 129-154.
- BROUČEK, Stanislav. 2003b. Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR. In: Uherek Z. *Integrace cizinců na území České republiky. Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích Akademie věd České republiky na základě usnesení vlády České republiky č. 1266/2000 a 1360/2001*. Praha: Akademie věd České republiky, str. 7–184.
- BROUČEK, Stanislav. 2003. Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství). Praha: Etnologický ústav AV ČR. *Imigrace, adaptace, majorita*. ISBN 80–85010-46-1.
- Cizinci s platným živnostenským oprávněním podle státního občanství v letech 2004–2021. Český statistický úřad [online]. [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27323903/c03R312_2021.pdf/d667e841-f601-428d-a787-fb9ad9a4fe50?version=1.0
- CORSARO, A. William. 2005. *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press. ISBN 9780761987512
- CORSARO, William & EDER, Donna. 1990. Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*. Vyd. 16, s. 197-220.

- COTÉ, J.E., LEVINE, C. 1988. The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage, and ego dominance. *J Youth Adolescence*. Vyd. 17, roč. 1, s. 81–99.
- EISENSTADT, Shmuel N. 2013. *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*. London: Routledge & Kegan Paul. ISBN 9780415863469
- ERIKSON, Erik H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Doplněné vydání o devátém stupni od Joan M. Eriksonové*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-291-X.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- FATKOVÁ, Gabriela. 2013. Limity antropologie dětství: případ „dětství“ v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé města*. Roč.15, č. 1, s. 27-47.
- FREIDINGEROVÁ, Tereza. 2014. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 9788074191749
- FREIDINGEROVÁ, Tereza. NOVÁKOVÁ, Barbora. 2019. V příhodný čas na příhodném místě/Geografie „Vietnamců a Vietnamek“. In: Osman, Robert. Pospíšilová, Lucie. *Geografie „okrajem“: každodenní časoprostorové zkušenosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, s. 299-330. ISBN 978-80-246-4255-0.
- JIRASOVÁ, Martina. 2006. Perspektivy vietnamských dětí. In: Bittnerová, Dana. Moravcová, Mirjam. (ed.) *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, s. 340–373. ISBN 80-903086-7-8.
- KAŠČÁK, Ondrej. 2008. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-179-1.
- KAŠPAROVÁ, Irena. KLVANOVÁ, Radka. 2016. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Slovak Sociological Review*. Roč. 48, č. 4, s. 377–298.

- KOCOUREK, Jiří. 2005. Vietnamci v ČR. *Socioweb* [online]. Roč. 5. [cit. 2022-06-01]. ISSN 1214-1720. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/124_socioweb_5.pdf
- KOCOUREK, Jiří. PECHOVÁ, Eva. (ed.) 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: Nakladatelství H+H. ISBN 80-7319-055-9.
- KORPELA, Mari. 2014. Growing up cosmopolitan? Children of Western Lifestyle Migrants in Goa, India. *COLLeGIUM. Studies across disciplines in the humanities and social sciences*. Vyd. 15, s. 90–115.
- KUČERA, Miloš. 1994. Láska v jedenácti a dvanácti letech. *Pedagogika* [online]. Roč. 44, č. 1, str. 68-79 [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://adoc.pub/laska-v-jedenacti-a-dvanacti.html>
- LEVITT, Peggy. 2009. Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of ethnic and migration studies* [online]. Abingdon: Taylor & Francis Group. [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <http://www.peggylevitt.org/assets/Levitt.RootsAndRoutes.pdf>
- LOPATKOVÁ, Marta. FORMÁNKOVÁ, Lenka. 2022. “Confessions of the Vietnamese” Facebook Page: The Intergenerational Conflict of Young Vietnamese Migrants in the Online Space in the Czech Republic. *Český lid*. Roč. 109, s. 83–104.
- MARTÍNKOVÁ, Šárka. 2010. *Vietnamská komunita v Praze*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy. ISBN 978-80-85394-72-6.
- MARTÍNKOVÁ, Šárka. 2008a. Sociabilita vietnamského etnika v Praze. In: Uherek, Z. Konecká, Z. Pojarová, T. (ed.) *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy*. Praha: Etnologický ústav AV ČR. ISBN: 978-80-87112-12-0

- MARTÍNKOVÁ, Šárka. PECHOVÁ, Eva. 2011. Vietnamci v ČR. In: HIRT, T.: *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika*. Praha: Ministerstvo Vnitra ČR. S. 9-31. ISBN: 978-80-7312-063-4.
- NOVOTNÁ, Hedvika. ŠPAČEK, Ondřej. ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna, (ed.) 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.
- NOSÁL, Igor. 2004. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister&Principal. Sociální studia. ISBN 80-86598-80-2.
- PROJEKT VARIANTY. 2002. *Vietnamci* [online]. [cit. 2022-06-14]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1261228-5-1-vietnamci-projekt-varianty-clovek-v-tisni-spolecnost-pri-ct-o-p-s-2002.html>
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- Počet cizinců v ČR – předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06–2022/03. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_202203.pdf/7c60f778-625a-4ad6-b249-c932627c4d73?version=1.0
- POSPĚCHOVÁ, Petra. 2004. Dětství dublinských a brněnských senierek. In: NOSÁL, Igor, et al. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister. S. 119-134. ISBN 80-86598-80-2.
- POSPÍŠILOVÁ, Jana. ALTMAN, Karel. DEMETZ, Peter. NAVRÁTILOVÁ, Alexandra. NOSKOVÁ, Jana. TONCROVÁ, Marta. ZOBAČOVÁ, Andrea. 2015. *Děti v Brně: Kapitoly o dětství ve městě pod Špilberkem*. Brno: Doplněk. ISBN 978-80-7239-322-0.
- REICHEL, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 9788024730066.

- SEEBERG, Marie Louise. GOŹDZIAK, Elżbieta M. 2016. *Contested Childhoods: Growing Up in Migrancy, Migration, Governance, Identities*. Cham: Springer. ISBN: 978-3-319-44608-0.
- SOURALOVÁ, Adéla. 2012. Vietnamské rodiny a jejich české chůvy: Vzájemná závislost v péči o děti. *Sociální studia*. Roč. 9, č. 3, s. 31-50.
- SOURALOVÁ, Adéla. 2014. Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální studia* [online]. Roč. 11, č. 2., s. 75-97. [cit. 2022-06-04]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6025
- SZALÓ, Csaba. 2007. *Transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: CDK. Sociologická řada. ISBN 978-80-7325-136-9.
- TOLLAROVÁ, Blanka. 2010. *Vietnam* [online]. [cit.2022-04-12]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Vietnam.pdf>
- TUČEK, Jan. 2014. Paměť. In: STORCHOVÁ, Lucie a kol: *Koncepty a dějiny. Proměna pojmů v současné historické vědě*. Praha: Scriptorium. s. 244–257. ISBN 978-80-87271-87-2.
- Vietnamská národnostní menšina. *Vláda České republiky* [online]. [cit. 2022-06-01]. Dostupné z:<https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/vietnamska-mensina-108870/>
- WIMMER, Andreas. GLICK SCHILLER, Nina. 2009. Metodologický nacionalismus a pohled za jeho hranice: Budování národního státu, migrace a společenské vědy. *Sociální studia* [online]. Roč. 6, č. 1, s. 11-47. [cit. 2022-16-6]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5686
- ZHOU, Min. 1997. Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*. Roč. 23, č. 1, s. 63–95.