

VÝVOJ A UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI V SOCIÁLNÍCH A ETNICKÝCH KONTEXTECH

Petr Macek, Jiří Dalajka (editoři)

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně
Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny



MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

**VÝVOJ A UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI
V SOCIÁLNÍCH A ETNICKÝCH
KONTEXTECH**

– víceoborový přístup

Editori:
Petr Macek a Jiří Dalajka

Brno 2005

Sborník vychází s podporou prostředků výzkumného záměru MŠMT ČR MSM 0021622406 (FSS MU Brno) a prostředků FHS UK Praha.

Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech – víceborový přístup

Editoři:

prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

Mgr. Jiří Dalajka

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Recenzenti:

doc. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.

doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, Ph.D.

Publikace neprošla jazykovou korekturou.

© Masarykova univerzita v Brně, 2005

ISBN 80-210-3804-7

OBSAH

I. Osobnost: osobnost a možnosti optimalizace jejího utváření

Damián Kováč

O systémových regulátorech ľudského konania: výzva 11

Vladimír Smékal

Osobnost jako smysl života člověka 18

Ivo Čermák

Narativní paměť 25

Pavel Říčan

Úloha spirituality v optimalizaci osobnosti 37

Mária Bratská

K možnostiam optimalizácie procesu utvárania osobnosti zvládaním
záťažových situácií 45

Alena Plháková

Schopnost snít jako cesta k duševní harmonii 54

Imrich Ruisel

Kognitívne omyly a osobnosť 61

Martina Hřebíčková

Změny pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku 69

Jiří Mareš

Prosociální osobnost 77

Zdeněk Mlčák

Osobnost a profesní kompetence sociálních pracovníků 90

Pavel Michálek – Barbora Dvořáková – Pavla Rymešová

Vliv stresu na utváření osobnosti 99

Jiří Lukavský

C-S-R typologie osobnosti – inspirace ekologií 106

Denisa Denglerová

Nové metody v diagnostice osobnosti aneb IRT a její přínos
k testování osobnosti 114

Vesna Korošová – Mária Bratská

Štruktúra osobnosti – dôležitý aspekt účinkov televízneho
spravodajstva u maturantov 118

Josef Kasal – Renata Kasalová

Možné dopady dezinterpretace sociálně kulturní reality na utváření
osobnosti 127

Jana Kordačová

Dysfunkčné myslenie a sebaúcta 134

Světla Čmejrková

Lingvistika rodu: jazyk, komunikace, diskurs 141

II. Rodina: rodina jako systém – funkční a dysfunkční faktory**Vladimír Řehan**

Matrimonologie jako věda a umění 157

Ivo Plaňava

(Ne)vydařená soužití: podobnosti a/nebo rozdíly? 160

Irena Sobotková

Lepší funkčnost rodin? Reálné možnosti psychologie 166

Jozef ZemanKoncept společnosti vědění a nové úkoly psychologické reflexe
současné rodiny 177**Veronika Hublová – Kateřina Jurčová**Životní události u brněnských mužů a žen v prvních pěti letech
života jejich dítěte 182**Yvona Mazehová**Rodič dítěte „školsky oslabeného“ a jeho postoj k dítěti, ke škole
a k odborné péči 192**Radmila Baďurová**

Antecedenty perinatální mateřské anxiety a deprese 205

III. Vývoj: aspekty vývoje jedince**Petr Macek**

Kde končí dospívání a kde začíná dospělost? 217

Lubomír Kukla – Martin ČutaOd narození do jedenácti. Studie růstu a vývoje dětí brněnského
výzkumného vzorku 226**Jana Balharová**

Pohlavní vývoj současné dětské generace 234

Alena Kopányiová – Eva Smíková – Zuzana Vojtová

Osobnosť dieťaťa s poruchami správania 246

Ivana Poledňová

Percepce kauzality u dětí 254

Ladislav Požár

Niektoré osobitosti vývinu osobnosti slepohluchých jedincov 258

Vladimír Chrz

Vývoj narativní kompetence 263

Kamila Karhanová – Petr Kaderka„Byl jednou jeden strom ...“: lingvistická analýza psaných narativů
jedenáctiletých dětí 273

Jan Vančura – Stanislav Ježek

Vyjádření emocí v textech 11- a 13letých 299

David Šmahel

Vztahy adolescentů ve virtuálním prostředí v kontextu teorie
statusů identity dle Marcii 306

Věra Hajná

Sebepojetí intelektově nadaných dětí a dětí spadajících do pásma
průměrné inteligence 319

Petr Cagaš – Jiří Dalajka

Temperament a styly učení u středoškolských studentů 327

Stanislav Pelcák – Monika Pelcáková

Využití Rogersovské psychoterapie při utváření stravovacích
zvyklostí dětí mladšího školního věku 342

Hana Vízdalová

Význam zvířete ve vývoji osobnosti 351

Jakub Šindler

Zážitková pedagogika jako jedna z možných cest příznivého
rozvoje člověka 359

Josef Lukas

Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím
procesu 370

Jitka Oravcová

Vplyv rodiny na kvalitu etnických postojov adolescentov 377

Zlata Vašašová

Súvislosti výchovných štýlov v rodine a asertívneho správania
adolescentov 388

Pavlína Janošová

Postoje rodiny a školy vůči dívkám a chlapcům – očima
dospívajících 395

Jan Mareš

Rodinné prostředí a jeho vliv na výkonovou motivaci
jedenáctiletých dětí 405

IV. Etnicita: etnicita ve vývojovém, sociálním a pedagogickém pohledu**Dana Bittnerová**

Konstrukce identity imigrantů v ČR 413

Miroslava Čerešníková – Rastislav Rosinský

Sociálno-psychologické aspekty identity rómskeho dieťaťa v škole 427

Barbora Mesárošová

Zisťovanie úrovne školskej spôsobilosti u sociálne znevýhodnených
detí rómskeho etnika 433

Vladimír Dočkal

Zisťovanie kognitívnych schopností kultúrne a sociálne znevýhodnených detí	441
--	-----

Gabriela Málková

Instrumentální obohacování R. Feuersteina: možnosti rozvoje kognitivních dovedností u dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí	450
--	-----

Miroslav Frankovský – František Baumgartner

Miera akceptácie v medzietnický vzťahoch a posudzovanie integračných procesov	463
---	-----

Terezie Osecká – Veronika Balašíková – Milan Pilát

Některé problémy pedagogických pracovníků mateřských škol ve vztahu k multikulturnímu vzdělávání	469
--	-----

Zuzana Hadj Moussová

Poradenská diagnostika a intervence u dětí z menšiny	480
--	-----

Marek Jakoubek

Můžeme o „Romech“ hovořit jako o (jedné) skupině?	489
---	-----

V. Normy, hodnoty, společnost**Libor Prudký**

Koncepty empirického výzkumu hodnot	503
---	-----

Michaela Šmídová – Anna Hroudová – Jitka Bartoňová –**Libor Prudký**

Vybrané aplikace metodiky empirického sociologického zkoumání hodnotových struktur	515
--	-----

Miloš Havelka

Identity ve sjednocující se Evropě	548
--	-----

Selma Muhič-Dizdarevič

Liberální teorie menšinových práv, mýtus o neutralitě státu a etnokulturní spravedlnost	562
---	-----

Mirjam Moravcová

Koncepty národa v postmoderní české společnosti. Závěry dvou týmových výzkumů CVVOE	580
---	-----

Blanka Soukupová – Hedvika Novotná

Profil osobnosti pracovníka menšinového hnutí – na příkladu českožidovské menšiny v českých zemích v letech 1876–1939 a 1945–2000	597
---	-----

Marek Skovajsa

Počátky „druhé generace“ koncepcí politické kultury v politologii ..	614
--	-----

ÚVODEM

Předkládaný sborník zahrnuje v upravené podobě převážnou většinu příspěvků, které odezněly na konferenci „Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech“. Konference se konala 12.–13. ledna 2005 v prostorách Kongresového centra Masarykovy univerzity v Brně. Pořádajícími institucemi byla dvě sesterská pracoviště Fakulty sociálních studií MU – Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny a Katedra psychologie.

Důvodů, které vedly k uspořádání konference, bylo hned několik. Tím nejmilejším byla pracovní oslava životních jubileí dvou kolegů – doc. Iva Plaňavy a prof. Vladimíra Smékala. Oba se v nedávné době dožili v plném pracovním nasazení 70. let, oba patří ve svých oborech mezi nejuznávanější české psychology. Oba jsou zakladatelé Katedry psychologie na FSS MU, oba se dlouhou řadu let podílejí na výuce a výchově studentů psychologie.

Doc. PhDr. Ivo Plaňava je odborné i laické veřejnosti známý jako přední odborník na komunikaci, psychologii partnerských vztahů, partnerské a rodinné poradenství. Právě těmto tématům bylo věnováno sympozium, které bylo na konferenci pořádáno na jeho počest.

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc., se ve svém životě zabýval mnoha oblastmi psychologie. Je náš významný metodolog, odborník na teoretickou psychologii i na její praktické aplikace, zejména ve výchově. Na konferenci se jeho zájmů dotýkaly snad všechny tematické okruhy. Nicméně, sympozium na jeho počest bylo přece jen nutné nějak ohraničit a tak se jeho tématem stala osobnost. Psychologií osobnosti se prof. Smékal zabývá celý život a zde také dosáhl největšího věhlasu.

Prof. Smékal byl také hlavním iniciátorem projektu, který vedl v r. 2000 ke vzniku Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity (CVVOE, projekt MŠMT ČR LN00A023). Pět let stál v jeho čele jako ředitel a díky jeho úsilí se podařilo vybudovat v rámci CVVOE několik výzkumných týmů v Brně a Praze, které dosáhly řady vědeckých výsledků. Konference a tento sborník je jejich přehlídkou. Jak je zřejmé i z obsahu příspěvků zařazených do sborníku, po dlouhé době se sešli na společném jednání a ke společným diskusím odborníci z řady oborů – psychologové, sociologové, pedagogové, filozofové, lékaři, jazykovědci, etnologové a ještě někteří další. Atmosféra byla velmi dělná, přátelská, více vstřícná než konfrontační. Vám, kteří jste se konference zúčastnili, snad pomůže sborník zmíněné pocity znovu vyvolat, pro všechny ostatní nechť je tato publikace užitečným zdrojem informací.

Sborník je nejen výsledkem práce ukončeného a úspěšně obhájeném projektu (jeho závěrečná oponentura se konala bezprostředně po skončení konference), ale je též mostem a iniciační publikací k novému projektu, který na výsledky CVVOE přímo navazuje. Jedná se o výzkumný záměr „Psychologické a sociální charakteristiky dětí, mládeže a rodiny: vývoj osobnosti v době proměn moderní společnosti“ (MSM 0021622406), který byl v lednu letošního roku zahájen na FSS MU v Brně a který na výsledky dosažené v minulých letech bezprostředně navazuje.

Všem autorům příspěvků děkujeme za spolupráci a trpělivost, podobně i oběma recenzentům publikace.

Petr Macek a Jiří Dalajka
editoři

I. Osobnost:

osobnost a možnosti
optimalizace jejího utváření

O SYSTÉMOVÝCH REGULÁTOROCH ĽUDSKÉHO KONANIA: VÝZVA

Damián Kováč

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, SR

Obávam sa, že svojím vystúpením viacerých sklamem.

Jedných preto, že budú trochu zaskočení akoby latentne prítomnou kritikou, druhých zas preto, že tu poviem azda viaceré triviálnosti. Nech, alea iacta est.

Táto konferencia je o osobnosti, čo súčasne znamená, že hovoríme o človeku. Ale vieme celkom isto ČO ČLOVEK JE? ODKIAL SA TU ZOBRAĽ? AKÝ MÁ ZMYSEL JEHO ŽIVOT? KAM SMERUJE VÝVOJ ĽUDSTVA?

„JAIN“ – nemecké JA (áno) spolu s NEIN (nie), teda niečo vieme a všeličo nevieme.

Vieme napr., že je to taká komplexná bytosť, že pokiaľ ide o vedecký prístup, nemôže ju náležito vymedziť jeden vedný odbor; to je už prekonaný redukcionizmus. Avšak ako sa etablovalo vymedzenie človeka t.č., na začiatku 21. stor.?

Nuž interdisciplinárne – trojúrovňovo: človek je bio-psycho-sociálne bytie. Tak vymedzujú človeka nielen viaceré vedné odbory, ale aj medzinárodné inštitúcie, napr. UNO alebo WHO. A tak je to aj u značnej časti psychológov sveta a bolo aj je u väčšiny psychológov našich bratských komunít. Mám to zargumentovať citátmi z publikácií, alebo azda stačí výzva „položme si ruku na srdce“?!

Komplexné poznanie o človeku na začiatku 21. stor. – podčiarkujem adverbium komplexné – však prekračuje toto trinitálne vymedzenie človeka. Človek je totiž odnepamäti nielen príslušníkom tej-ktorej rasy, ani len tohto ktorého spoločenstva, ale je aj členom niektorého národa. To po prvé. Po druhé, história ľudských kultúr jednoznačne vypovedá o smerovaní prevažnej časti ľudí k posvätnu, transcendentnu, božstvu, čo je vývod, ktorý veda budovaná na metodologickom pozitivizme akoby vytesnila zo svojho záberu. Takže, podľa toho človek je bio-psycho-socio-kultúro-spirituálne bytie. To chcem tu priklincovať nielen ako východisko môjho vystúpenia, ale aj ako

rámec ktorýchkoľvek prístupov k „vývoju a utváraníu osobnosti“ v tých či oných kontextoch, čo je ústredné zameranie tejto konferencie.¹

Vychádzajúc z tohto komplexného, teda päťúrovňového chápania, vyvstáva otázka vymedzenia osobnosti. Pýtam sa však. Ak sa moderná psychológia po storočnom vývine stala pluralistickou – a pokiaľ ide o osobnosť sa vyprodukovalo vyše 200 koncepcií a teórií – existuje azda šanca dosiahnuť istý konsenzus v chápaní osobnosti?

My sme sa o to pokúsili na sympóziu pri príležitosti polstoročného jubilea rozvíjania psychológie v Slovenskej akadémii vied v Bratislave r. 2003. Ponúkam tu mnou editorovaný (publikovaný) výsledok (D.K. 2004).

Osobnosť možno vymedziť ako psychologickú kvalitu človeka, jedinečnú a relatívne konštantnú, vznikajúcu síce z genetického vybavenia, ale formovanú environmentom – prírodným, civilizačným, sociálnym, kultúrnym a duchovným, no nadovšetko dotváranú sebou samou, vlastným self. A tento potenciálny, no rozhodujúci proces sebautvárania osobnosti sa uskutočňuje pomocou nadobúdaných skúseností, získavaných kompetencií, vyznávaných hodnôt a v procese realizovania toho všetkého v konkrétnom živote jednotlivca. Slovom, osobnosť je napokon to, čo zo seba ľudský jedinec vytvorí v priebehu života v tom-ktorom čase svojho vývinu. A týmto neutrom sú, podľa mňa, nadovšetko hodnoty, ktoré ten-ktorý jedinec psychicky reflektuje a pretavuje do psychicky regulovaného konania.

Po tomto kvázi odbočení sa mi žiada vrátiť sa na pozície oficiálnej, tzv. akademickej psychológie.

Od samých počiatkov psychológie ako modernej vedy a odbornej činnosti sa hľadajú také vlastnosti osobnosti, ktoré by sa dali presne vymedziť, jednotlivcov nimi jednoznačne charakterizovať, a ktoré by bolo možné spoľahľivo zisťovať (merať). V redukčnej skratke sa v tomto úsilí na scénu rozvoja psychológie dostali, podľa mňa, tri stratégie: unidimenzionálna, pokladajúca inteligenciu za „vše-ukazovateľa“ úspešnosti človeka, multidimenzionálna, vyčísľujúca faktorové vlastnosti ako deriváty početných prirodzených vlastností ľudí a najnovšie robustné „Big Five“ faktory, zohľadňujúce akoby všeľudské transkulturálne vlastnosti. Niet tu času (priestoru) na hodnotenie

¹ Žiada sa dodať, že u nás (aspoň na Slovensku) sa rozšírilo trojúrovňové chápanie človeka, odvolávajúc sa na V. E. Frankla: Človek je bio-psycho-spirituálne bytie. Rád som uvítal dimenziu spirituality, ale absencia sociálna a kultúry je tu očividná. Túto moju výhradu som už viackrát uviedol a osobne verejne tlmočil aj K. Popielskiemu, rozvíjateľovi logoterapie podľa V. E. Frankla, a to v otvorenej polemike na plenárnom zasadnutí Psychologických dní 2002 v Trenčíne.

prvých dvoch, ktoré už predsa len ustupujú do pozadia, no sledujúc tému môjho vystúpenia nemôžem len tak obísť tú najnovšiu, najkomplexnejšiu, najvierohodnejšiu stratégiu odhaľovania osobnosti.

Niet pochyb o tom, že príslušné Big Five metodiky majú zdravé jadro a viacero teoreticko-metodologických predností v porovnaní s predchádzajúcimi. Jednako niektoré empirické výskumy čoskoro ukázali, že je ich viac ako päť – patrí k nim napr. aj spiritualita (Piedmont, 2003). „Kreatológovia“ v psychológii zas postrádajú významnejšie zastúpenie tvorivosti. Porovnávacie štúdie zas poukázali na značnú viacvýznamovosť niektorých z nich, čo vidno už aj v ich pomenovaní, napr. anglické agreeableness je v nemčine Verträglichkeit, v češtine přívětivost, v slovenčine príjemnosť.

Stanovisko k Big Five módnosti vyjadrím najprv niekoľkými otázkami a potom istým pokusom o inováciu.

Najprv teda otázky:

1. Možno sa dozvedieť všetko potrebné o osobnosti jednotlivca len na základe jej sebakposudzovania, trebárs aj konfrontovaného posudkami iných – takisto laikov?
2. Sú si osobnostné scenáre a reálne príbehy života jednotlivcov z rôznych kultúr natoľko podobné, že ich možno odhaľovať pomocou rovnakých šablón?
3. Vystačíme pre plné uchopenie osobnosti len s údajmi o štrukturálnych vlastnostiach jednotlivcov, keď psychológia osobnosti poukazuje v jej utváraní na významný zástoj biologických determinantov, motivácie, biodromálnych zmien v intenciách, hodnotových orientáciách, kvality života?!

Avizovanú inováciu vo vedeckom poznávaní osobnosti ľudí z pozície psychológie (t.j. nielen psycho-analýzy, ale aj, či najmä psycho-syntézy) vidím prinajmenšom v nasledovnom.

Psychológia je, pravdaže, empirická veda. Svoje poznatky získava zo vzoriek populácií tu i tam. Predtým bola podozrievaná z toho, že je psychológiou vysokoškolákov, neskôršie vraj psychológiou severoamerickej bielej strednej vrstvy. Dodávam a akcentujem, že najmä tá novšia psychológia u nás i v okolitom svete je vo svojej podstate prinajmenšom psychológiou dezintegrovaných osobností; dezintegrovaných v základných psychických potenciáloch, dezintegrovaných v takmer všetkých vzťahoch človeka s environmentom, spoločnosťou, kultúrou, duchovnom. O tom opakovane kdekoľvek hovorím a píšem, preto tu nemienim zachádzať do podrobnej argumentácie (napr. D.K., 2001).

So vznikom ideí, ktoré sa tak trochu neostro nazývajú pozitívnou psychológiou, však bude treba inovovať aj metodologickú stratégiu psychológie. Psychokorekciu a psychoterapiu treba výdatne doplniť psychoprevenciou a

psychooptimalizáciou. Ak totiž psychológia v 21. stor. má byť nielen „reparujúcou“ ale najmä človeka zveľaďujúcou vedou a odbornou činnosťou, mala by „bazírovať“ na hodnotách, ktoré sa vo všeľudskom meradle osvedčili vývojom humanizmu. Nemožno ich totiž empiricky identifikovať na akokoľvek reprezentatívnych vzorkách terajších probandov, keďže tieto hodnoty u nich očividne absentujú. Ako sa už neraz uviedlo, v pragmaticky zamieranom živote ľudí vo vyspelých krajinách, v informačno-konzumnej spoločnosti dominujú materiálno-praktické hodnoty. Preto k zveľaďovaniu človeka psychológiou, ku kultivácii osobnosti, nevystačíme len s tým, čo sa momentálne „nosí“, ale treba sa obrátiť aj na to, čo sa v minulosti osvedčilo. Mám na mysli hodnoty, ktoré sa v dejinách ľudstva označili ako cnosti.

Ako som už svojho času zdôvodnil (1987), kategória cností sa postupne vytratila nielen z filozofie, teológie, axiológie, ale ignoruje ju aj súčasná psychológia. Dokonca ani v kresťansky orientovanej „Baker Encyclopaedia of Psychology“ (Benner, 1985) sa cnostiam neušlo heslo v rámci 1223 strán. Je to však opodstatnené? Som hlboko presvedčený, že nie. Nie azda len preto, aby sa pripomenula minulosť. **Cnosť, podľa mňa, možno ex post i aktuálne charakterizovať ako intrapsychicky fungujúci komponent psychickej reflexie zameraný na vedomé zvolenú a kontinuálne pôsobiacu psychickú reguláciu konania osobnosti v zhode s jej internalizovanými morálnymi princípmi v čase a priestore. Konkrétnejšie, cnosti sú také mega-hodnoty, ktoré vo veľkom diapazóne upravujú vzťah ľudského jedinca k sebe samému, k druhým, k prírode a spoločstvu, ku kultúre a duchovnu. Cnosti patria teda k systémovým psychickým regulátorom správania.**²

Obr. 1 KATALÓG CNOSTÍ

(podľa A. Hlinku, 1994; výber D.K., 2005)

NADPRIRODZENÉ CNOSTI: VIERA, NÁDEJ, LÁSKA

DARY DUCHA SVÄTÉHO (7): MÚDROŠŤ
SILA
BÁZEŇ

KARDINÁLNE: MIERNOSŤ, PEVNOSŤ, PREZIERAVOSŤ, SPRAVODLIVOSŤ

² Chcem veriť, že mnohým je už známe moje členenie psychoregulátorov na univerzálne (všeľudské), individuálno-špecifické (civilizačné) a systémové (kultúrno-duchovné), preto to tu bližšie nerozvádžam.

OSOBNÉ (36): SVEDOMITOSŤ
 NEZIŠTNOSŤ
 PRAVDUMILOVNOSŤ
 POKORA
 OPTIMISTICKOSŤ
 HUMOR
 SEBAOVĽÁDANIE
 STRIEDMOSŤ
 TRPEZLIVOSŤ
 VYTRVALOSŤ
 SERIÓZNOSŤ
 PRESNOSŤ
 USILOVNOSŤ
 SPÔSOBNOSŤ
 OTUŽILOSŤ

SOCIÁLNE CNOSTI (32):

ALTRUIZMUS	VLÚDNOSŤ	VERNOSŤ
ŽIČLIVOSŤ	TAKTNOSŤ	POCTIVOSŤ
MILOSRDNOSŤ	ÚPRIMNOSŤ	ZDVORILOSŤ
VĎAČNOSŤ	SRDEČNOSŤ	SVORNOSŤ
ANGAŽOVANOSŤ	DISKRÉTNOSŤ	OBETAVOSŤ

Ako vidieť, staroveko-stredoveká erudícia o osobnosti človeka vyjadrená cnosťami, hoci vznikla prevažne špekulatívne, nie je v príkrom rozpore s modernými teóriami osobnosti, vychádzajúcimi z empirických zistení. Odlišnosti sú, pravdaže, v tom, aká váha sa jednotlivým cnostiam – vlastnostiam osobnosti pripisovala svojho času a aká sa vyzdvihuje teraz, v období post-moderny. Niet tu už času a priestoru na konfrontáciu toho, preto sa niekoľkými konštatáciami, či azda len víziami, stručne zameriam na možnú progresívnu budúcnosť.

Je nereálne očakávať, že v dôsledku všeobecného pokroku bude rásť počet vysoko a vyššie inteligentných jedincov, ktorí dokážu riešiť kritické problémy jednotlivcov, skupín, spoločenstiev, sveta. Naším zámerom by však malo byť, aby z našich detí vyrástli integrované osobnosti, ktoré budú mať svoj studený „počítačový“ intelekt „vliaty“ do teplej emočnej inteligencie, blahožičlivej sociálnej a jemnej mravnej inteligencie. **Ide teda o múdrosť** – jednu z najefektívnejších systémových psychoregulátorov ľudského správania.

Podobne je naivné predpokladať, že na prekonanie nepriateľských proti-rečivostí medzi prevahou biednych a hrstkou bohatých, medzi trpiacimi chorobou a život užívajúcimi, medzi stále početnejšími starnúcimi generáciami a zmenšujúcimi sa kohortami mladých, vystačíme rozličnými reformami, hromadením zákonov a príkazov, represiami. No v čase globalizácie a megamédií je v našich silách psychologicky osvedčenými prostriedkami burcovať svedomie a vedomie spolupatričnosti a bratstva bez ohľadu na geografické vzdialenosti, etnické odlišnosti, náboženské presvedčenia a regionálne zvyklosti a i. **Ide teda o solidaritu** – systémový psychický regulátor účinného sociálneho, či vlastne prosociálneho správania, ktorý práve v tomto čase podstupuje osobitnú skúšku overovania.

A vo vymedzovaní ďalších systémových psychoregulátorov, ktoré, podľa mňa, prekonávajú identifikáciu hociktorých klasických i novodobých robustných faktorov by sa dalo, v duchu pozitívnej psychológie pokračovať. No ja sa tu – z časových dôvodov – obmedzím len na jedno **na spiritualitu**.

Je všeobecne známe, že vedecko-technologický pokrok umožnil ľuďom bezosporu ľahší, no nie vždy aj lepší, kvalitnejší život. Súčasne vyvolal zmenu v hodnotových orientáciách uspokojovaním stále rastúcich materiálno-praktických potrieb na úkor kultúrno-duchovných. Dezintegrácia osobnosti kulminuje v konzumnej spoločnosti. Z tohto protirečenia sa však rodí nová paradigma. V spoločenstvách, ktoré už dosiahli vysoký stupeň materiálneho blaha, začína narastať záujem o spirituálne blaho. Tento zvrät výstižne vyjadruje titul jedného bestselleru: Americký paradox: spirituálny hlad v období hojnosti (Myers, 2000). Začína sa teda, aj keď v malom vydaní, dúfajme, epocha kultivácie osobnosti spiritualitou, ktorá – a teraz som si už pozval na pomoc experta naslovovzatého, nášho jubilanta Vladimíra Smékala.

Obr. 2 CIELE DUCHOVNÉHO ŽIVOTA

(V. Smékal, 1999; parafrázované D.K.)

Predtým:

- potlačovať pudové pohnútky
- krotiť zmyslovú žiadosť
- brániť sa zlému svetu

Teraz:

- obetovať sa
- meniť sa
- kultivovať seba a druhých

HLAVNÉ PRÍNOSY

- VYROVNANOSŤ – POKOJ V DUŠI
- OBOHACOVANIE SA MÚDROSTOU
- RADOSŤ Z NEZIŠTNEJ LÁSKY

- NÁDEJ NA VEČNÚ BLAŽENOSŤ
- METANOIA – NEUSTÁLA PREMENA OSOBNOSTI K DOKONALEJŠIEMU

Buďme vďační, kolegyně a kolegovia, že máme medzi sebou excelentnú osobnosť, ktorá o spiritualite už predniesla veľa psychologického osvetlenia a chce naďalej v tejto oblasti bádať. Zaželajme mu preto veku primerané zdravie, rodinnú pohodu, dostatok síl, spoločenské uznanie, vynikajúce projekty, veľa dobrých priateľov i dosť perspektívnych nasledovníkov.

LITERATÚRA

- Benner, G. D. (Ed.) (1985). *Baker Encyclopedia of Psychology*. Grand Rapids: Baker Book House.
- Hlinka, A. (1994). *Každý sa môže zmeniť. Dynamické modely správania*. Bratislava: Dobrá kniha.
- Kováč, D. (2003). *Osobnosť – leitmotív psychologického finále*. In: Ruisel, I. (ed.) *Inteligencia v rôznych kontextoch*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 8–20.
- Kováč, D. (2001). (Dis-)integration of personality a source of (non-)quality of life. *Studia psychologica*, 43, 203–210.
- Kováč, D. (1997). Cnosti – faktorové vlastnosti – systémové psychoregulátory. *Československá psychologie*, 41, 559–564.
- Myers, D. G. (2000). *The American paradox: Spiritual Hunger in Age of Plenty*. Yale: University Press.
- McCrae, R. R., Terracciano, A.: Universal Features of Personality Traits from the Observer's Perspective: Data from 50 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, in press.
- Smékal, V. (2000). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.

OSOBNOST JAKO SMYSL ŽIVOTA ČLOVĚKA

Vladimír Smékal

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Úvod

V tomto sdělení půjde o konceptuální projektující pohled na osobnost, v němž je rozhodující přesun výzkumného zaměření od neosobního zkoumání rysů ke zkoumání aktuální geneze činů, a to se zřetelem ke struktuře vnitřního světa osobnosti, zejména obrazů a plánů jednání, nebo jinak řečeno obsahových jednotek vědomí. Z téměř dvou set pojetí, modelů a teorií osobnosti připomeňme, že dosud převládá chápání osobnosti jako systému prvků nebo jako abstrakce příčin a podmínek prožívání a jednání.

Cílem sdělení tedy je upozornit na malou efektivitu této stále ještě převládající výzkumné orientace psychologie osobnosti na studium rysů osobnosti. Především však sdělení směřuje k podpoře badatelského zaměření na analýzu způsobů naplňování smyslu života, což podle mého přesvědčení umožní poznat, porozumět a pochopit životní úděl konkrétního člověka. Navržené pojetí odpovídá chápání osobnosti jako úkolu a vztahů, resp. jako aktuální geneze činů, jako procesů stávání se sebou

Zabývat se pojetím osobnosti jako smyslu života neznamená opustit empirickou a operacionalizovatelnou rovinu zkoumání a uvažovat o osobnosti pouze v deklarativním nebo v rétorickém vztahovém rámci, jak je někdy vytýkáno kritiky tohoto konkretismu.

Psychologie se ve vědecké analýze osobnosti definované jako „**smysl života a způsoby jeho realizace**“, setkává s filosofií člověka, s deontologií, axiologií a praktickou etikou.

Empirická data dosud neumožňují jednoznačně přijmout tezi o objektivní existenci smyslu, takže jednotlivé školy této rodící se konkrétní psychologie osobnosti se liší také podle toho, zda smysl chápou jako (užitečnou) fikci (jak tvrdí H. Vaihinger, 1911 a T. Lessing, 1919), nebo jako realitu (jak tvrdí např. V. Frankl, 1996). Proto také nelze na empirické rovině dosud říci, zda si osobnost smysl vytváří nebo jej hledá.

Případové studie však potvrzují Jungův postřeh, v němž se konstatuje, že „neurózou trpí lidská duše, která nenašla nebo ztratila svůj smysl“. Pojetí osobnosti jako smyslu života a způsobů jeho naplňování empiricky zkoumá jak to, v čem člověk spatřuje smysl svého života, tak styly prožívání a jednání, jimiž člověk svůj osobní smysl vnáší do svého života. I lidé, kteří nekulti-

vují reflexivní funkci vědomí, si formují živelně svůj osobní plán a taktiky jeho uskutečňování. Psychologie může tyto souvislosti mezi smyslem a způsoby jeho naplňování poznat až zpětnou analýzou životní dráhy člověka. V zaměřenosti lze identifikovat, co je smyslem života dané osobnosti, i když si zkoumaný člověk otázku smyslu třeba vůbec neklade.

I zkoumání aktuální geneze činů se dosud orientuje převážně jen na rysy, motivy a vlohy nebo dokonce jen na situační podmínky a incentive prožívání a jednání. Přesto však je v této rovině analýzy zřetelně obsažen úkol zabývat se strukturou vnitřního světa osobnosti a obsahovými jednotkami vědomí jako jsou touhy, plány, obavy a naděje, neboť tyto vnitřní stavy, procesy a obsahy vědomí se na aktuální genezi významně a často rozhodujícím způsobem podílejí.

Výzkumná sonda

V diplomové práci S. Ráčka (1998) „*Pocit smysluplnosti života a možnosti jeho zkoumání testem Noodynamiky*“ se podařilo prokázat faktorovou analýzou odpovědí 120 respondentů v dotazníku Noodynamiky existenci 4 faktorů smysluplnosti života. V následující tabulce uvádíme názvy faktorů a jejich stručnou interpretaci.

FAKTOR 1: SMYSLUPLNOST ŽIVOTA

Realistické prožívání vlastní existence

Schopnost překonávat těžkosti, pocity z vlastního já a z vlastního života, pociťování hodnoty a smyslu života, pociťování svobody, pocity vůči minulosti a budoucnosti. Je zde také schopnost zaujímat postoj k sobě, k životu, i k druhým.

Lidé, kteří své vědomí smysluplnosti nerozvíjejí chtějí jen přežít, vychovat děti, vydělat peníze, nebo jdou od něčeho k něčemu, jsou to konzumenti.

FAKTOR 2: TRANSCENDENCE

Duchovní orientace na smysl neboli postoj k utrpení, vztah k hodnotám, vztah k životu, vztah k posvátnému a vznešenému, touha po lásce, vztah k Bohu, víra a důvěra v Boha, potřeba objevení smyslu vlastního života (mikroskopický smysl), prožívání možností a šancí osobního vývoje a postoj k životu jako úkolu.

FAKTOR 3: VŮLE KE SMYSLU

Aktivní vztah k existenci. V tomto faktoru je obsažena volná složka osobnosti, schopnost dosahování změn, mínění o vlastní pracovitosti a vytrvalosti, schopnost vynaložení osobního úsilí, potřeba dosahování úspěchu, připravenost k odříkání, schopnost tvořivého přístupu k překážkám, pocit vlády nad svým životem a osobního rozhodování ve vlastním životě.

FAKTOR 4: ZPŮSOBU REALIZACE SMYSLU: EMOCIONÁLNÍ NEBO RACIONÁLNÍ

Bipolární faktor emotivity a racionality.

V tomto faktoru je obsažena odpovědnost za vlastní jednání a činy. Osobnost řídí své jednání buď především city (emocionální postoj) nebo především rozumem, otevřenost k druhým lidem, přejícnost druhým lidem, bezprostřední přijímání druhých lidí, vztah k sobě, autotranscendence, respektování svědomí, postoj k smrti.

Některé výsledky výzkumů dotazníkem noodynamiky

Autor dotazníku noodynamiky, polský logoterapeut K. Popielski (1993) zjistil, že vysokoškoláci, u nichž je vysoce rozvinutý pocit smysluplnosti života jsou v době zkoušek odolnější proti infekcím souvisejícím se sníženou imunitou navozenou zkouškovým stresem.

V několika našich nepublikovaných výzkumech, kde byl dotazník noodynamiky použit se ukazuje významná souvislost mezi vysoce propracovaným smyslem života a spokojeností respondentů, i jejich vyšší zralostí a morální odpovědností v řešení mravně relevantních dilemat (viz např. disertaci M. Štěpánkové, 1999).

Pojetí smyslu v psychologii

Psychologie smysl života chápe jako jeden z centrálních motivů nebo dokonce jako komplex motivů, která nás podněcují k určitým aktivitám a cílům a mnohdy odvracejí od objektů, které s naším vědomím smyslu nesouvisejí. V logoterapii je smysl definován jako to, co je za horizontem situačních motivů, co má potenciál transcendence a co dává člověku důvod k životu i v kritických a mezních či extrémně obtížných situacích. Smysl bývá definován mnoha způsoby, např:

- jako to, co zvyšuje nadindividuální hodnotu bytí;
- jako zkvalitňování podmínek důstojného života;
- jako úsilí žít tak, abychom nerozmnožovali zlo;
- jako to, co aktivně podporuje obecně uznávané dobro;
- jako zakotvení života v moudrosti (na rozdíl od pragmatické chytrosti);
- jako pokoj v duši vyplývající ze souladu osobnosti se sebou, s druhými, s přírodou, s povoláním a s Bohem.

I když logoteoreticky zakotvená psychologie uznává, že smysl je to, co člověk hledá mimo sebe a co má nadosobní povahu, analýza prožívaného smyslu ukazuje, že lze smysl pochopit jako průnik potřeb a nadosobních

hodnot. A to je orientace na hodnoty výkonu (tvorby, plnění úkolů v povolání), na hodnoty prožitků (estetických, interpersonálních, náboženských aj., zejména v obdobích nemoci a stáří, kdy nejsme s to pracovat) a hodnoty důstojného postoje (v terminálních životních situacích).

Osobnost smysl prožívá jako centrální touhu svého života, jako život v řádu, jako uspokojování ‚hladu po struktuře‘, jak to formuluje transakční analýza (viz E. Berne, 1964). Filosoficky nahlíženo, předpokladem tohoto pojetí smyslu je chápání světa jako ‚kosmu‘, který je za jevovým ‚chaosem‘.

Toto pojetí rozpracovává L. Crabb (1991) v rozlišení tří druhů tužeb: periferních (orientovaných na úspěch, slávu, majetek), kritických (orientovaných na sociální vztahy) a centrálních, kde skutečným smyslem je zaměření na setkání s Absolutnem.

S pojmem smyslu života dnes pracuje více psychoterapeutických škol i teorií osobnosti. Individuální psychologie vytvořená A. Adlerem (1931) chápe smysl jako užitečnou fikci, ale jako něco neexistujícího mimo vědomí individua. Adler tento názor převzal od H. Vaihingera (1911).

Jak smysl vzniká?

Psychologie hledá odpověď na otázku, zda si osobnost smysl vytváří nebo jej hledá sebereflexí. Případové studie potvrzují Jungův postřeh, v němž se konstatuje, že *„neurózou trpí lidská duše, která nenašla nebo ztratila svůj smysl“*. Z Jungových úvah nad tímto tématem jednoznačně vyplývá, že smysl objektivně existuje. Stejně soudí i V. E. Frankl (1994), jak vyplývá z jeho citace výroku postavy románu F. Werfla *„Zbožnost“*: „Existuje-li žízeň, musí existovat něco, co ji uspokojí. Podobně existuje-li touha po smyslu, musí existovat něco, co tuto touhu naplní.“ Jistě tato paralela není vědeckým důkazem, ale pro psychologii je to konstatování, které vyžaduje hledání toho, co v lidském životě může být objektem smyslu, který člověku dává důvod, pro co žít.

K nalezení resp. k uvědomění si, že život má smysl, je podle mnoha pozorování nezbytné, aby člověk prožil krizi, ale také určitá integrace vhodných socializačních podnětů a sebevýchovného úsilí. Americký jungián J. Hillman (1996) tvrdí, že „každý život je utvářen svým jedinečným obrazem, který je základem tohoto života a volá ho k jeho cestě, k naplnění jeho údělu“. Svůj názor nazývá „žaludovou teorií“. Odmítá však vysvětlení osudového volání jako genetickou determinaci. Spíše se přiklání k Platonovu mýtu o „daimonion“ a ke křesťanské tradici „darů“, s nimiž přicházíme na svět a které buď využijeme nebo necháme nepovšimnuty.

Ve statí „Smysl tvůrčího činu“ zdůvodňuje významný ruský filosof a náboženský myslitel N. Berdjajev (1939) existenci smyslu následujícími slovy:

„Ve světě přírody nezaujímá člověk výjimečné postavení. Je součástí přírodního koloběhu, jedním z jeho fenoménů, jednou z jeho věcí; je droboučkou, nekonečně malou částíčkou vesmíru. ... Jako jsoucno čistě přírodní není člověk středem vesmíru a není jeho králem; je jen jedním mezi mnohými a musí o své místo bojovat s nekonečným množstvím jsoucn a sil, které se rovněž chtějí uplatnit.

Zhroucení naturalistického antropocentrismu, který naivně svázal smysl lidského života s přírodou, však neznamená, že si člověk přestal uvědomovat sebe jako mikrokosmos. ... Nekonečný lidský duch vyžaduje absolutní nadpřirozený antropocentrismus, ví, že on je absolutním středem – nikoliv daného, uzavřeného planetárního systému, nýbrž veškerého jsoucna, všech rovin jsoucna, všech světů.“

Ve stati „Samota a společnost“ Berdjajev (1939) své pojetí dále rozvíjí: „Dvě pojetí smyslu existence člověka se neustále střetávají: jedno říká, že cíl lidského života je osvobození od útlaku času a věčnosti; druhé říká, že cílem je kvalitativní vzepětí, dosahování pravdy, spravedlnosti, krásy, tedy tvorba. Hledání spásy může být nebeskou projekcí pozemského utilitarismu. Spása však může být chápána i jako úsilí o plnost a úplnost života. Uskutečnění osobnosti vyžaduje nebojácnost, přemožení strachu ze života i smrti, který je plodem utilitarismu; vyžaduje hledání zdaru a osvobození od utrpení společně s hledáním svobody a dokonalosti.“

Filosoficko-teologické pojetí smyslu

Na sklonku života přepracoval V. Frankl (1996) svou knihu o neuvědomovaném Bohu a dal této novému vydání název „*Hledání nejvyššího smyslu*“. Frankl zde považuje náboženství za lidské hledání konečného smyslu a říká, že víra je přesvědčení o existenci tohoto konečného smyslu. Čím komplexnější je smysl, tím je podle Frankla méně pochopitelný. (The more comprehensive the meaning, the less comprehensible it is.) Nekonečný smysl je nutně nad možností pochopit jej konečnou bytostí. A to je ten moment, kdy se věda vzdává a vedení se ujímá moudrost.

Konečným či nejvyšším smyslem se zabývá teologie a filosofie a chápou jej ontologicky. Psycholog buď může přijmout některé z pojetí těchto dvou věd a pokoušet se je operacionalizovat, nebo může pracovat intuitivně s pojetím, které je mu blízké a vést klienta narativní terapií k nalezení vlastní cesty realizace smyslu.

V této teologické perspektivě je smysl chápán jako:

- láska k Bohu a k bližnímu;
- vykoupení, spása, záchrana, či uzdravení;
- věčná blaženost;

- osvobození, příp. jako únik ze strastí tohoto světa (ve východních náboženstvích).

K prožitku smysluplnosti života tedy vede víra, která je podle některých autorů součástí náboženského smyslu, jenž znamená „otevřít se nekonečnu“ (viz např. L. Giussani, 2001), resp. spirituální inteligence. Ta je podle D. Zoharové a I. Marshalla (2000) definovaná jako schopnost nelézat smysl, uvádět různé události do souvislostí a jako schopnost transformace.

Orgánem smyslu podle V. Frankla je svědomí, o němž bychom mohli říci, že je jádrem charakteru člověka. Charakter určuje způsoby, jimiž člověk smysl ve svém životě vyjadřuje a uskutečňuje. Smysl pomáhá integrovat osobnost v jejím jáství.

Závěry

Chápání osobnosti jako uskutečňování smyslu života je spojeno s mnoha dosud nevyřešenými problémy i s tajemstvím, které není předmětem vědeckého zkoumání, ale spíše filosofického uvažování. Psycholog je zde konfrontován s různými – často protikladnými – koncepcemi.

- Existují různá pojetí smyslu života: Smysl nalézáme nebo vytváříme.
- Smysl je fikce – smysl je transcendentní realita.
- Smysl je osud člověka – „Poznej, kým jsi a staň se jím“.
- Smysl je hnací silou osobnosti v naplňování lidství, v uskutečňování osobního úkolu.
- Smysl je řešení osobního problému (základní životní volby).
- Smysl je splnění vývojového úkolu (smysl je individuální varianta daná vlohami, zaměřením, životními podmínkami a sebevýchovou).

LITERATURA

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Boston, Little Brown.
- Berdjajev, N. (1939). *O rabstve i svobode čeloveka*. Paris, YMCA-PRESS.
- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York, Grove Press.
- Crabb, L. (1988). *Inside Out*. Colorado Springs, NavPress.
- Frankl, V. E. (1996). *Searching of Ultimate meaning*. New York.
- Frankl, V. E. (1994). *Psychoterapie s lidskou tváří*. Přednáška v Brně.
- Hillman, J. (1996). *The Soul's Code*. New York, Random House.
- Lessing, T. (1919). *Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen*. Leipzig.
- Popielski, K. (1993). *Noetyczny wymiar osobwosci*. Warszawa.
- Vaihinger, H. (1911). *Die Philosophie des Als ob*. Leipzig.

Zohar, D., Marshall, I. (2000). *The Spiritual Intelligence*. New York.

Dodatek

Konečně však, béřeme-li v úvahu vrozené lidské tužby v jejich celku, rozčlenění se pěstování lidskosti ve dvanáct složek. Neboť každý, kdo se narodil jako člověk, touží už z nejhlubších podnětů své přirozenosti

1. *existovat, tj. žít,*
2. *žít pevně, tj. něco znamenat,*
3. *žít vnímavě, tj. vědět, co je kolem nás,*
4. *žít světle, tj. rozumět tomu, co víme,*
5. *žít svobodně, tj. chtít a volit věci pochopené jako dobré, nechtít a odmítat věci špatné, a se vším nakládat pokud možno podle vlastní vůle,*
6. *žít činně, tj. také konat ty věci, které přijímáme a volíme, abychom nepřijímali a nevolili nic nadarmo,*
7. *mít čili vlastnit mnoho,*
8. *užívat všeho, co máme, a to bezpečně,*
9. *také vynikat a být ve vážnosti,*
10. *být pokud možno výmluvný pro pohotové a výrazné sdělování svého vědění a své vůle jiným,*
11. *mít také oblibu a přízeň u lidí, takže nám nezávidí, nýbrž blahopřejí k životu tím klidnějším, příjemnějším a bezpečnějším,*
12. *konečně mít náklonnost Boží pro nejhlubší radost a pro bezpečnost svého štěstí v Bohu.*

Jan Amos Komenský (Vševýchova, č. př., s. 44)

NARATIVNÍ PAMĚŤ ¹

Ivo Čermák

Psychologický ústav AV ČR, Brno

Autobiografická paměť, narativní imaginace a identita

Paměť je základním epistemologickým východiskem pro porozumění lidské identity a lze ji považovat za nenahraditelný předpoklad uchování individuálního vědění. Jinak vyjádřeno – jednou dosažená znalost trvá tak dlouho dokud se nám podaří ji v paměti uchovat. V argumentaci můžeme postupovat dále – je-li paměť bází pro vědění, pak je i východiskem pro vědění o sobě, pro sebepoznání. Z toho lze odvodit, že jakékoli poškození paměti naruší také pocíťování vlastního já. Paměť je tak pro některé autory základním stavebním kamenem osobnosti jedince. Význam paměti pro život lze vyjádřit důrazem na její nepřítomnost či vážné poškození – neschopnost si něco vybavit může v určitém smyslu znamenat nebýt (Blythe, 1980) nebo jak píše Oliver Sacks (1985), život bez paměti není životem.

K tomu abychom existovali potřebujeme tělo, paměť a také příběh svého života. Jsme tím, čím jsme, protože dokážeme vyprávět příběhy, nebo jsme do nich vtaženi, abychom je žili, a to kontinuálně jako svůj životní příběh. Takový příběh žije uvnitř těla i mimo něj. Rovněž je evidentní, že životní příběh přesahuje individuální fyzický život. Z jedinečného světa individua je to ona atmosféra či poněkud poeticky řečeno kouzlo, které jedinec vzbuzuje a které přetrvává, i poté, co z tohoto světa zmizí – jako morfické pole, ve kterém podle Ruperta Sheldrakea žijeme (1989). Svět našich příběhů spolu s atmosférou, kterou zanechávají, je víc než jen tělesná existence. Méně poeticky vyjádřeno, individuální příběhy přetrvávají v podobě vzpomínkových fragmentů nebo rodinných či rodových metapříběhů. A totéž platí i o paměti, která není pouze smyslem pro minulost, ale také anticipací budoucnosti. Paměť nám umožňuje nejenom přemítat o tom, co bylo, ale je otevřená fantazii jedince a strachu z toho, co se může stát.

Autobiografická paměť má podobnou naléhavost jako Kantův mravní imperativ. Paul John Eakin (1985, 1999) tvrdí, že náš život ve společenství lidí je nemožný bez biografického imperativu a náš osobní život by se zbortil bez imperativu autobiografického. James Olney (1998) se odvážil jít ještě dál, když objasňuje nutkavý charakter narativního imperativu u Sv. Agustina a

¹ Studie byla podpořena projektem GA AV ČR (reg. č. A 7025402) a volně navazuje na článek „Autobiografická paměť a životní příběh (Čermák, 2004).

Samuela Becketta, kde se autobiografické vzpomínky „vnucují“, aby byly ztvárněny v příběhu. Potřebujeme vnitřní příběh (Glover, 1988), potřebujeme, aby do tohoto příběhu zapadala naše jednání, zkušenosti, a dílčí epizody. Potřeba učinit náš život koherentní, vytvořit příběh mimo život sám je pravděpodobně tak bazální lidskou potřebou, že si jeho důležitost běžně ani neuvědomujeme (Manusco, 1986). Autobiografický čin je universální a nemusíme jej ani ztvárnit literárním stylem, nemusíme k tomu mít vlohy, ani odvalu. Neustále komponujeme sebe, znovu a znovu se citujeme, opakujeme kým jsme, odkud jdeme a kam směřujeme. Tento přetrvávající model jednání je modelem sebepoznávání (či sebeobjevování), které je praktikováno vždy v životě a jen někdy formalizováno psaním. Ale když se vyskytne, je to třetí a kulminující fáze v historii vědomí sebe, která začíná v okamžiku zrození jazyka v raném dětství a prohlubuje se ve druhém řádu zkušenosti v pozdním dětství a adolescenci, v němž jedinec dosahuje zřetelný a explicitní pocit vědomí sebe. Je-li však zachycena písemně, pak jde o literární ztvárnění se všemi úskalími – otázka pak zní, jaký je vztah mezi životem jako takovým a pokusem o jeho zachycení podobenstvím, příměrem, metaforou apod.

V dílech filozofů i psychologů nalezneme různé odpovědi, avšak bez povšimnutí nemůžeme ponechat názor psychologa Jerome Brunera (1986), který tvrdí, že není k dispozici jiný způsob jak popsatžitý čas jinak, než formou narativity, příběhem. Mezi zkušeností *per se* a vyprávěním o ní je interakční dynamická tenze, kterou lze připodobnit k umění imitujícímu život a životu imitujícímu umění. Jinými slovy – kultura dává tvar kognitivním a lingvistickým procesům, které jsou potřebné pro vyprávění o sobě. Když dosáhnou síly strukturovat percepční zkušenost, organizovat paměť, vyčleňovat události života, pak se stáváme „autobiografickými narativitami“, kterými vydáváme svědectví o svých životech, vyprávíme o epizodách našich životů, o strážních, strachu i radostech. A jak poznamenává Bruner, stáváme se tak též variantami kulturně kanonických forem. Lze tudíž chápat vztah mezi autobiografickou pamětí a vyprávěním příběhů též jako vzájemně se konstituující. Příběhy, které lidé vyprávějí o svém životě, ovlivňují vzpomínky zakódované jako signifikantní pro jejich životy. Narativita je tak identitou, která je zase ztělesněním narativity a toto ztělesnění je též narativitou.

V narativním diskurzu jde o pokus ztvárnit pomocí jazyka sérii událostí, které se vyskytují v čase. Kognitivní struktura, která je jedním ze zdrojů narativity, je pak mentální reprezentací řady událostí vyskytujících se v čase, které jsou jedincem vnímány jako kauzálně nebo tématicky koherentní. Již zmíněný Bruner (1986) se domnívá, že vedle paradigmatického modu myšlení existuje v lidské kognici modus narativního myšlení, který je založen na dobrém příběhu, dramatické zápletky, uvěřitelném, ale nikoli nutně přesném zachycení historie. S uvedenou představou souvisí i Spenceovo (Spence,

1982) rozlišení historické a narativní pravdy. Narativita určuje hlavní formy organizace autobiografické paměti, poskytuje časovou a cílovou strukturu autobiografickým vzpomínkám. Autobiografické vzpomínky jsou většinou zachyceny jako narativity – jedinec je vypráví sobě nebo jinému člověku – a mají formu narativních konvencí dané kultury. S jistou nadsázkou bychom mohli tvrdit, že mají podobu žánrů.

V osmdesátých letech minulého století se v kognitivní psychologii začala systematicky zkoumat autobiografická paměť (přehledy viz např. Neisser, 1982, Neisser, Fivush, 1994, Rubin, 1986, 1996). Řada výzkumů i přístupů však stále ponechává stranou osobnost. Přesto se i zde objevilo několik pojetí pokoušejících se integrovat poznatky z výzkumů osobnosti do výkladu autobiografické paměti. Například Martin Conway umísťuje autobiografickou paměť do systému paměti významné z hlediska já (self-memory system) a začleňuje do ní osobnostní cíle a další komponenty osobnosti a identity (např. Conway, Pleydell-Pearce, 2000). Teoretické spojení s životním příběhem nabízejí Habermas a Bluck (2000) prostřednictvím pojmu schéma životního příběhu, které spojuje kognitivní, afektivní a motivační dimenze osobnosti. Vycházejí z předpokladu, že jedinec je schopen porozumět tomu, jak je normativní životní příběh konstruován v naší kultuře. Normativní struktura je dána sociálně kognitivními konvencemi s ohledem na řád času, dominantní témata, kauzální atribuce a hodnotící postoje ke zkušenostem. Schéma životního příběhu tak představuje sémantickou strukturu našeho vědění a obsahuje abstrahované porozumění tomu, co by měl náš příběh nebo příběh jiného člověka obsahovat. Hrubé neutříděné autobiografické vzpomínky jsou potom filtrovány tímto schématem, které pomáhá jedinci přisoudit význam a hodnotu jak vzpomínkám tak osobnostním cílům. Podle Singera a Blagova (2004) Habermasovo a Bluckovo pojetí doplňuje autobiografické poznání nejvyššího řádu v modelu Conwaye a Pleydella-Pearce (2000) koncepcí životního příběhu a narativní identity a formuluje pravidla spojující oba přístupy.

Habermas a Bluck (2000) užívají termínu autobiografické myšlení, kterým můžeme definovat proces, v němž se autobiografické vzpomínky kombinují a posléze spojují do koherentního životního příběhu a mají též vztah k aktuálně prožívanému já. Uvedení autoři identifikují čtyři komponenty autobiografického narativního myšlení:

1. časovou koherenci zahrnující sekvence událostí v čase,
2. kauzální koherenci sloužící k výkladu životních událostí a změn ve vypravěčově osobnosti,
3. tématickou koherenci, která zahrnuje analýzu společných témat v různých vzpomínkách,
4. kulturní koncept biografie, tj. kulturní obyčeje diktující události, které jsou inkorporovány do životního příběhu.

Zde je třeba se zamyslet nad rozdílem mezi narativním a autobiografickým myšlením. Narativní myšlení je schopnost využít narativní strukturu nad úroveň věty, je to modus myšlení použitý k popisu významnějších událostí, většinou obsahujících nějakou „potíž“ (Bruner, 1986, 1990), starosti, konflikty nebo cíle (Blagov, Singer, 2004) týkající se jednání a prožívání lidí.

Narativní zpracování, reminiscence (Conway, Pleydell-Pearce, 2000, Singer, Bluck, 2001) nebo tvorba vyprávěné zkušenosti se však může lišit od autobiografického usuzování nebo životních reflexí (Staudinger, 2001), které obsahují výklady, poučení, hodnocení, vhledy apod. Jinak řečeno lidé mohou přeměnit vzpomínky do příběhů které vyprávějí sami sobě (vnitřní příběh) nebo jiným, ale zde se spojí s nějakým morálním posláním nebo poučením, což představuje jiný kognitivní proces. Jde o odvozeniny významu z paměti do životních narativit.

Lidé tudíž mohou mít autobiografické vzpomínky a mohou si pamatovat způsobem, který nedává vzniknout koherentním narativitám. Člověk si může vybavit živou vzpomínku či izolovanou událost nebo sensorický prožitek při absenci jakékoli narativní struktury. Vizuální představa nebo aktivace jakékoli jiné sensorické modalit je tudíž důležitá pro vybavnost vzpomínky. Avšak neexistuje konsensus o tom, zda je nutná koherentní narativní struktura pro uchování autobiografických vzpomínek. Tuto tezi podporují nálezy u osob, které trpí různými poruchami především v oblasti frontálních mozkových laloků. Z několika výzkumů (přehled viz Rubin, Greenberg, 2003), je patrné, že daleko zhoubnější pro jáský systém, pro autobiografický imperativ, je poškození sensorických modalit, řečového systému či jiných druhů paměti (např. sémantické) než jen narativního artikulačního modu. Např. anterográdní amnézie má ve většině případů zdrcující vliv na autobiografickou paměť. Co se stane, ztratí-li člověk schopnost narativně myslet? Osoby po rozsáhlém úrazu hlavy mohou mít potíže v porozumění komplexních příběhů, nedokáží odhadnout záměr příběhu, nerozumí metaforám, které se v něm vyskytují, případně jsou jim nesrozumitelné emocionální stavy protagonistů. U konfabulací sice dochází k poškození časové sekvence autobiografických vzpomínek (při poškození frontálních laloků, přesněji pravých orbitofrontálních oblastí), vyvozené kauzální sekvence jsou neplausibní a nepřesné, ale není jasné, zda bývá poškozena i tématická koherence.

Pokus o odlišení autobiografické a narativní paměti – analytický přístup

O narativní paměti a narativních vzpomínkách explicitně píše J. Singer a P. Salovey (1993) a později koncizněji též J. Singer sám (1995). Tím, že jsme neustále nuceni něco hodnotit, kategorizovat a uspořádávat vnější i vnitřní podněty, narazíme záhy na problém, jak upevnit vjem ve vědomí. Vyvstanou

pak závažné otázky: Jak se naučíme pojmut a vnitřně vidět nekonečné množství představ, událostí, myšlenek, psychofyzilogických klíčů a sociálních rolí, které se ucházejí o naši pozornost? Jak se dokážeme zaměřit na představu nebo myšlenku, jak dospějeme k poznání, že mají nějakou hodnotu a jak je umístíme časově v širší struktuře naší identity (minulé-současné budoucí já)? Podle něj to vše dokážeme díky tomu, že se můžeme spolehnout na narativitu jako náš percepční prostředek vnitřního pohledu.

Několik výzkumníků je přesvědčeno o tom, že tzv. sebedefinující vzpomínky jsou východiskem pro porozumění autobiografické paměti a jsou též jedním z aspektů narativní paměti (K. H. Motiff, J. A. Singer, 1994, P. S. Blagov, J. A. Singer, 2004, Singer, Blagov, 2004). Jde o osobní vzpomínky, které evokují silnou emoci, jsou živé, jsou vybaveny smyslovými detaily, v určitých situacích se jich dovoláváme nebo se nečekaně objevují samy, aby kontinuálně posilovaly naši identitu a plnily tak v našich životech důležitou integrující funkci. Reprezentují též jiné vzpomínky, s nimiž sdílejí dějovou linii, emoce a témata (Blagov, Singer, 2004). V návaznosti na Pillemera (1998) vyvinuli Singer a Blagov (2000, 2004) obecnější konstrukt integrativních vzpomínek, které se transformují do narativit v nichž jedinci učiní jako by dodatečný krok, doplnění vzpomínky tím, že jí přisoudí význam ve vztahu k já. Jde o jakési poučení, které si já ze vzpomínky vezme, které se týká též osobně významných vztahů nebo života obecně. Proces tvorby významu v souvislosti s konstrukcí sebedefinujících vzpomínek pak umožňuje paměti ovlivňovat self.²

Před tím, než se pokusím zformulovat předběžnou tezi o existenci narativní paměti, uvedu jako východisko plausibilní koncept osobní paměti na události Davida B. Pillemera (1998). Jeho koncepce je podobná pojetí sebedefinujících vzpomínek v tom ohledu, že osobní vzpomínky na události jsou subjektivně prožívány jako pravdivé reprezentace minulých událostí, mohou mít kvalitu znovuprožití a mají tendenci být detailně narativizovány. Singer s Blagovem (Singer, Blagov, 2004, Blagov, Singer, 2004) se však domnívají, že osobní vzpomínky na události jsou příliš omezené konkrétní událostí, která se odehrála v konkrétním čase a na konkrétním místě. Sebedefinující vzpomínky podle nich přesněji vymezují znaky autobiografické paměti důrazem na živost zapamatované události a zejména na její důležitost z hlediska osobní identity. Navzdory této kritické reflexi považují Pillemerovo pojetí za

² V článku se nevěnuji filozofické koncepci prefigurace, konfigurace a refigurace P. Ricoeura, i když ji považuji za mimořádně plausibilní i pro psychologickou artikulaci narativní paměti a identity. Český čtenář se s ní může seznámit v prvním díle monumentálního projektu Paula Ricoeura *Čas a narativita* (2000). Psychologicky tuto slibnou koncepci rozvíjí a ve výzkumu u nás implementuje Vladimír Chrz (např. 2003).

užitečné z hlediska hlubšího porozumění narativní paměti, proto jej zevrubněji rozvedu. Pillemer vychází z těchto tezí:

- Paměť reprezentuje specifické události, které jsou umístěny v určitém čase a místě, spíše než obecné události nebo rozšířenou sérii vztažných událostí.
- Paměť obsahuje detailní výčet osobních okolností v čase události.
- Verbální narativní popis události je doprovázen senzoryckými představami (mentálními obrazy) zahrnujícími vizuální, audiotorní, olfaktorické představy nebo tělesné pocity, které přispívají k pocitu znovuprožití.
- Paměťové detaily a senzorycké představy korespondují s mimořádným okamžikem nebo momenty obzvláštní zkušenosti.
- Jedinec je přesvědčen o tom, že jeho vzpomínka věrohodně reprezentuje událost.

K těmto charakteristikám lze přiřadit dvě další, které zmiňuje Katherine Nelsonová (1993):

- Vzpomínky jsou dlouho přetrvávající.
- Vzpomínky jsou důležité pro jáský systém.

Pillemer (1998) je však považuje za nespolehlivé, neboť nesplňují kritérium jisté stability – není totiž zřejmé, jak dlouho má vzpomínka trvat, aby se stala autobiografickou, eventuelně se může stát, že některé vzpomínky jsou dostupné v určitých životních periodách, ale v jiných nikoli.

Z uvedeného však vyplývají důležité konsekvence pro porozumění narativní paměti:

a. Existují dvě úrovně reprezentace: představy a narativity, což přirozeně implikuje otázku jaký je mezi nimi vztah.

b. Osobní vzpomínky na události nemusí být přesnou reprezentací objektivní reality do té doby, dokud jsou považovány za neiluzorní či opravdové. Zde je nezbytné klást si otázku, jaké jsou konsekvence potlačení principu přesnosti ve prospěch přesvědčení o věrohodnosti vzpomínky.

c. Osobní vzpomínky na události dokumentují nejenom centrální téma nebo významy minulých událostí, obsahují též idiosynkratické, periferní a detailní osobní okolnosti. Otázka pak podle Pillemera zní, jak důležité je zapamatování si detailů ve srovnání s jádrovou informací, zejména z hlediska adaptace?

a. Vztah mezi dvěma úrovněmi reprezentace: představami a narativitami

Osobní vzpomínky komunikujeme prostřednictvím narativit, ale mimořádné zážitky v čase výskytu zapamatované události nejsou primárně verbální.

Podněty – ať už jde o cokoli – jsou totiž viděny, slyšeny a pocíťovány. Vyprávění příběhu o tom, co se stalo předpokládá předchozí působení neverbálních podnětů, které se mohou zformovat do představy, jež je v paměti zakotvena smyslovými kódy. Ty jsou pak nabídnuty, aby byly „přeloženy“ do verbální paměťové narativity, která se podobá koherentnímu příběhu. Senzorické komponenty jsou patrné především v klinických studiích zabývajících se vysoce emocionálními vzpomínkami, např. těmi, které se spojují s traumaty. Přemítání o událostech vyvolává aktivaci percepčních, zejména vizuálních kvalit. Když jedinec vypráví o osobních událostech, zpravidla nepopisuje pouze fakta, ale jeho deskripce je doprovázena odkazem k vjemům, které tehdy zakoušel či k emocím, které prožíval. Rubin (1995) tvrdí, že představitost, imaginace je centrálním rysem toho, co většina lidí považuje za autobiografickou paměť. Abychom mohli vyprávět, co se nám v minulosti přihodilo, potřebujeme nezbytně imaginaci. Vytvořit příběh bez této komponenty by se nám pravděpodobně nepodařilo. Pokud jsou vizuální a jiné sensorické představy dostupné, umožňují jedinci, aby mentálně znovuprožil nějakou osobně významnou událost. Událost je pak považována za něco, co se stalo a její narativní ztvárnění za její věrohodný záznam. Je rovněž nasnadě, že rozdíl mezi vzpomínkovými představami a jejich narativní reprezentací spočívá též v zaměření pozornosti na obsah a formu. Obsah tvoří podle Pillemera úroveň představ autobiografické paměti (sensorických, afektivních, automatických, obecně percepčních), forma je základem narativní úrovně autobiografické paměti (verbální artikulace, smysl či význam motivující ztvárnění vzpomínky, narativita s vyjádřenými intencemi či osobními cíli). Již v klasické studii z roku 1977 o záblescích vzpomínek („fleshbulb memories“) popisují Brown a Kulik dualitu vzpomínkové představy a narativity. Zábleskové vzpomínky jsou podle jejich výzkumů fixovány v paměti na dlouhou dobu a pravděpodobně navždy jako představy. Domnívají se, že paměť jako taková nemůže být narativní dokonce ani ve verbální formě. Je snad reprezentována vzpomínkovými představami. Toto obrazové paměťové jádro navíc není přímo dostupné, vynořuje se jako paměťová, většinou verbalizovaná reflexe. I když autoři jsou skeptičtí vůči existenci narativní paměti, považují paradoxně jejich úvahy za mimořádně podnětné právě pro její konceptualizaci. Lze navázat na argumentaci Browna a Kulika tím, že verbalizovaná narativita je konstruována z představové stopy, která ji sytí a že narativní systém nesubstituuje představový. Spíše lze připustit, že v průběhu života koexistují (představový systém je vulnerabilnější, jak jsem již stručně doložil). Zatímco vzpomínkové představy jsou aktivovány situačními a afektivními klíči, narativní vzpomínky jsou přístupné prostřednictvím vědomého, intencionálního vybavování si z paměti, mohou být vyvolány v situacích vzdálených od původního kontextu. Představový systém vstoupí do narativního, je-li aktivně vzat v úvahu nebo sdílen s ostatními.

b. Důsledky opuštění principu přesnosti autobiografické paměti ve prospěch věrohodnosti

Paměť je aktivní, rekonstruktivní proces spíše než pasivní a reproduktivní zpracování informací. V procesu narativní rekonstrukce vzpomínky může přirozeně dojít k řadě chyb a změn ve srovnání s původní „předlohou“. Některé výzkumy však ukazují, že popis autobiografické vzpomínky je zpravidla konsistentní s obecnou formou a obsahem minulé zkušenosti, i když dílčí detaily mohou být zkresleny, doplňovány fantazií nebo zcela zapomenuty. Emoce doprovázející vzpomínku nemají na ni devastující vliv, jak se obvykle soudí. Emoci lze naopak chápat jako „vyhledávač“, který pomáhá z paměti vydolovat informace určitého typu. Právě vzpomínky, které jsou spojeny s emocemi, jsou zapamatovány plně a dobře, i když jejich živost samozřejmě nezaručuje dokonalou přesnost. Jsou však věrohodné z hlediska subjektivního prožitku a ani zjištění týkající se fenoménu falešné paměti nepopírají tuto tezi. Zkreslení v tomto případě nastává v důsledku nepatřičných sugescí a tak například fenomén falešné paměti poukazuje pouze na fakt, že rané emocionální vzpomínky jsou vulnerabilní vůči vnější manipulaci. Výzkumně se zjišťuje, že dospělí jedinci jsou schopni popsat detailní fakta ze svého dětství poměrně přesně, zejména taková, která se vztahují k jedinečné, neobvyklé a osobně důležité zkušenosti. Avšak je třeba mít na zřeteli, že přesnost vzpomínky v kontextu každodenního života vyjadřuje velmi variabilní míru uvěřitelnosti či věrohodnosti narace v intersubjektivním prostoru a je hodnocena podle kriteria funkčnosti ve vztazích, kdežto míra přesnosti vzpomínky jedince v soudním procesu může mít fatální důsledky.

c. Význam zapamatovaných detailů ve srovnání s centrální vzpomínkou, zejména pak z hlediska adaptace jedince

Centrální vzpomínková témata, která jsou obsažena v dílčích epizodách, jsou poměrně věrně v autobiografické vzpomínce zachycena. Ale současně lze pozorovat, že i okrajové detaily jsou mnohdy v autobiografické paměti zachyceny. Brown s Kulikem (1977) nabízejí spekulativní, evolučně adaptační interpretaci: zapamatování si osobních detailů, které doprovázejí osobně významné a emocemi vybavené události, může mít hodnotu zásadní důležitosti především pro přežití v předjazykových kulturách či nyní stále ještě u primitivních jedinců. Jde totiž o soubor dílčích kódů, které – pokud se objeví v jiné situaci – spustí chování jehož smyslem je adaptace na nebezpečí, ohrožení, apod. Autoři však v argumentaci dál nepokračují. Avšak význam vzpomínkového detailu se tím nevyčerpává. Pro člověka, který používá jazyk, Brownem a Kulikem akcentovaná adaptační funkce vzpomínkového detailu ztrácí smysl. V soudobé civilizaci se jeho funkce změnila. Zapamatované detaily spíše zpřesňují komunikační záměr, poskytují mentální rámec

pro budoucí rozhodování a jednání a modulují emocionální reaktivitu, velmi často záměrně a vědomě. V předlingvistických kulturách bylo obtížné sdělovat jemné nuance zapamatovaných epizod, ale v okamžiku, kdy prožité události mohou být reprezentovány jazykem, jsou lidé schopni sdílet i detailní informace. Zdá se, jakoby se adaptační mechanismus poněkud „estetizoval“; lidé vyjadřují ve svých vzpomínkách nejenom obecné poselství, ale dokáží sdílet jedinečnou zkušenost vybavenou detaily. Síla detailu tak může prohloubit kupříkladu intimitu vztahů mezi lidmi.

Otázka „přežití“ v moderním světě závisí na přesnosti reprezentace, jádrových charakteristikách vzpomínek a významu kritických epizod. Přesnost zapamatování dílčích okamžiků se v takové míře neočekává, proto může dojít k interferenci detailů s centrálními tématy, k jejich větším či menším změnám v závislosti na kontextu (např. různé sociální situace vyžadují různou míru uvádění detailů či míra empatie posluchače může též vést ke změně detailů v naraci), v němž se vyprávějí, což je důvodem jejich náchylnosti ke zkreslení. Zcela přirozeně pak vyvstává otázka, zda se nemění i autobiografické vzpomínky jako takové.

Pokus o celostní konceptualizaci narativní paměti

Proces zapamatování i vybavování vzpomínek z paměti můžeme chápat jako proces tvorby významu, který se děje v interakci, dialogu, v kontextu. Takový proces má hierarchickou podobu – jednotlivé události jsou na začátku zapamatovány (ať už ontogeneticky nebo v aktuální genezi) a posléze se mohou uchovávat v paměti jako tématické trendy, tj. v obecnější rovině. Skutečnost, že si lidé pamatují svoji historii či minulost jim umožňuje, aby svoje vzpomínky přemísťovali z nižší úrovně do vyšší, ze specifických událostí do obecných tvrzení o tom, kým jsou. Živé vzpomínky, které tvoří jádro tohoto procesu, narušují v systému autobiografické paměti scénář, jsou osobně významné, často jsou emocionálně nabité a mají symbolickou hodnotu v procesu zapamatování – vytváří prostor pro sebevymezení já. Trvají se tak uchovávají vzpomínky definující já, neboť souvisí s tématy určitých životních epizod a jsou pro já dostupné. Já se stává interpretem takových vzpomínek, já se stává celostním egem, které si sebe zapamatuje jako centrum všech věcí. Interpret v tomto pojetí pak nabývá podobu dvou rolí: 1. zapamatování jako uchování vzpomínek v archívu a 2. kontinuální utváření mýtu o sobě. Pro udržení druhé role je nutné se naučit vyprávět příběhy o sobě, jak výstižně popisuje význam narativity v paměti John Kotre (1984) Podobně uvažuje i Roger Schank (1990), když rozlišuje mezi na paměti založenou na událostech – což může být sémantická paměť nebo sklad paměti – a paměti založenou na příbězích, jejíž základ spočívá v epizodické paměti. Ve shodě s Schankem lze pak chápat narativní paměť současně jako produkt i

producenta příběhů. Příběhy, které opakovaně vyprávíme jsou identické s pamětí o událostech, k nimž se příběhy vážou. Příběhy reprezentují způsoby propojení událostí, které by se časem staly nesouvisejícími a ztratily by svůj *raison d'être*, rozplynuly by se. Repertoár našich příběhů se stává zdrojem naší identity nebo spíše našeho já takové do té míry, v níž naše příběhy, které nás mění, mění též naše vzpomínky a naše porozumění tomu, kým jsme, kým jsme byli a kým budeme.

Narativní paměť pro svoji existenci potřebuje i jiné druhy paměti, například již zmíněnou paměť na události (implicitní paměť, habituální paměť), která do hry vstupuje ve smyslu „věci se dějí tímto způsobem“. Dále pak eidetickou či epizodickou paměť, která podle Nelsonové (1993, 2003) zahrnuje vědomé vzpomínky na význačné zážitky. Tyto druhy paměti vstupují do narativity prostřednictvím mentálních konstruktů, které lidé užívají, aby dali smysl své zkušenosti.

Konceptuální odlišení autobiografické a narativní paměti je smysluplné, neboť nám umožňuje porozumět formálním aspektům procesu zapamatování, vybavení vzpomínky a jejího vyjádření. Jednotlivé paměťové procesy se ve skutečnosti vzájemně prolínají a vlastně ani nemohou být funkční nezávisle na sobě. Proto lze paměť na události života označit též jako autobiografickou narativní paměť.

Autobiografická narativní paměť nezachycuje jen vnější příběh, ale i minulost vnitřního života, nepostihuje pouze bytí, ale i zkušenost. Narativní paměť nezaznamenává pouze soubor událostí, ale především příběhů. Vzpomínáme-li, vždy vybereme události, které mají nějaký důvod, smysl, osobní význam. Události, které nás zaujaly mají tendenci se nejenom živěji a plněji v paměti uchovat, ale též se spontánněji nabízejí narativizaci. Transformujeme je podle určité zápletky, charakterizace či žánru a zasadíme je do našeho prožívání či zkušenosti. Narativní artikulace autobiografické vzpomínky je aktem imaginace a též nástrojem hledání či uchovávání vlastní identity. Narativní paměť je tak formou vyprávění příběhu, který se neustále rozvíjí v mysli a často se ve vyprávění mění.

LITERATURA

- Blagov, P. S., Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, 72, 3, 481–511.
- Blythe, R. (1980). *The view in winter. Reflection on old age*. London: Penguin
- Brown, R., Kulik J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5, 73–99.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, London: Harvard University Press
- Conway, M. A., Pleydell-Pearce, Ch. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 2, 261–288.
- Čermák, I. (2004). Autobiografická paměť a životní příběh. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, P 8, 29–41.
- Eakin, P. J. (1985). *Fictions in autobiography: Studies in the art of self-invention*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Eakin, P. J. (1999). *How our lives become stories: making selves*. Ithaca, London: Cornell University Press
- Glover, J. (1988). *I: The philosophy and psychology of personal identity*. London: Penguin
- Habermas, T., Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
- Chrz, V. (2003). Možnosti narativního přístupu k autobiografickému rozhovoru. *Bulletin PsÚ*, 9, 1. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 21–57
- Kotre, J. (1984). *Outliving the Self: Generativity and the Interpretation of lives*. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University Press.
- Manusco, J. C. (1986). The acquisition of narrative grammar structure. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, New York: Praeger, 91–110.
- Motiff, K. H., Singer, J. A. (1994). Continuity in the life story: Self defining memories, affect, and approach/avoidance personal strivings. *Journal of Personality*, 62, 21–43.
- Nelson, K. (1993). Psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7–14.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. In R. Fivush, C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of narrative self. Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 3–28.
- Neisser, U. (Ed.). (1982). *Memory observed: Remembering in natural contexts*. San Francisco: Freeman.
- Neisser, U., Fivush, R. (Eds.). (1994). *The remembering self: Construction and accuracy in self-narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olney, J. (1998). *Memory and narrative: the weave of life-writing*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Pillemer, D. B. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, MS, London: Harvard University Press.

- Ricoeur, P. (1983/2000). *Temps et récit, I*. Paris: Seuil (Čas a vyprávění, I. Praha: Oikymenh.).
- Rubin, D. C. (Ed.). (1986). *Autobiographical memory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rubin, D. C. (Ed.). (1996). *Rememebering our past: Studies in autobiographical memory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rubin, D. C., Greenberg, D. L. (2003). The role of narrative in recollection: A view from cognitive psychology and neuropsychology. In G. D. Fireman, T. E. McVay, jr., O. J. Flanagan (Eds.), *Narrative and consciousness. (Literature, psychology, and the brain)*. Oxford, New York: Oxford University Press, 53–85.
- Sacks, O. (1985). *The man who mistook his wife for a hat*. New York: Summit.
- Sheldrake, R. (1989). *The presence of the past: morphic resonance and the habits of nature*. New York: Vintage
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial memory*. New York: Scribner's
- Singer, J. A. (1995). Seeing one's self: locating narrative memory in a framework of personality. *Journal of Personality*, 63, 3, 429–457.
- Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: an introduction. *Journal of Personality*, 72, 3, 437–459.
- Singer, J., Salovey, P. (1993). *The remembered self. Emotion and memory in personality*. New York: The Free Press, Maxwell Macmillan International.
- Singer, J. A., Bluck, S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5, 91–99.
- Singer, J. A., Blagov, P. S. (2004). Self-defining memories, narrative identity, and psychotherapy. Conceptual model, empirical investigation, and case report. In L. E. Angus, J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy. Practice, theory and research*. Thousand Oaks, London: Sage Publications, 229–246.
- Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth*. New York: Norton
- Staudinger, U. M. (2001). Life reflection: A social-cognitive analysis of life review. *Review of General Psychology*, 5, 148–160.

ÚLOHA SPIRITUALITY V OPTIMALIZACI OSOBNOSTI ¹

Pavel Říčan

Psychologický ústav AV ČR

Když se zamyslím nad názvem, který jsem dal svému příspěvku před několika měsíci, kdy jsem ho nabízel pořadatelům této konference, mám nyní určité pochybnosti. Proč má mít spiritualita, pěknějším, byť méně vědeckým českým slovem *duchovnost*, nějakou úlohu, tedy být podřízena nějakému účelu? Je přece známo, že duch, který je přímo ztělesněním svobody, vane, kam chce, má tedy své vlastní *cíle*, třeba také s námi. Alespoň že jsem nena-psal „funkce“ spirituality, to by znělo ještě hůř. Také výraz „optimalizace“ mi trochu vadí, zní hodně technicky. Kdepak máme nějaké měřítko, kritérium, parametry, podle kterých určíme, jaký člověk je nejlepší nebo co je pro člověka nejlepší? Dnes, ve víru postmoderního relativismu?! Ve stylu humanistické psychologie by snad bylo vhodnější nazvat můj referát nějak jako *Duchovní stránka osobního růstu*, snad s dodatkem „v postmoderním Česku“.

K pojmu spirituality

Spiritualita je pojem, který v psychologii zdomácněl během posledních deseti let, i když tím, co tento pojem znamená, tedy náboženským prožíváním a jednáním, se psychologie zabývá už více než sto let. Definic náboženství a náboženskosti je dlouhá řada. Jednu z použitelných nabízí programový ateista Erich Fromm v knize „Psychoanalýza a náboženství“. Mluví o náboženské „potřebě systému orientace a oddanosti“, případně o potřebě „uctívání“. V této potřebě vidí „nedílnou součást lidské existence“ a ujišťuje nás, že „v člověku neexistuje žádný silnější pramen energie“ (2003, str. 34). Z jiného úhlu pohledu doplňuje ateistu Fromma kněz Tomáš Halík. Říká: „Náboženskost pokládám za přirozenou dimenzi člověka a společnosti, podobně jako smysl pro krásu, pro humor či pro veřejný život. Podobně jako tyto rozměry našeho života může být rozvinuta a pěstována..., anebo zůstat na okraji života, zastíněna něčím jiným, nebo být úplně zanedbána, či dokonce vědomě potlačena (2002, str. 28). Řekl bych, že Halík mluví věcněji, střízlivěji. Podle filosofa Erazima Koháka je „základní zkušeností“ v této oblasti lidského bytí

¹ Tato stať vznikla za podpory Grantové agentury Akademie věd České republiky, grantový projekt „Lidský vztah jako religiosum“, č. IAA 7025301.

„prožitek či obecně vědomí rozměru posvátnosti v životě“ a odtud plynoucí „celkový životní postoj“.

Kohák ovšem hned dodává: „O tom je nesnadné mluvit ve vlastech českých. Učitel bezprostředně pocítí výrazné ochabnutí zájmu, ne-li přímo nepřátelský chlad, jakmile dojde k otázkám víry. České země jsou snad nejmilitantněji ateistickou částí Evropy“ (2004, str. 35). (Tady bych si dovolil dohad, že profesor Kohák nenaráží se svou náboženskostí jako takovou, nýbrž se svou náboženskostí zřetelně křesťanskou, a že hlavní příčinou je špatná pověst českých církví.)

K zavedení pojmu spirituality do psychologie

Pojem spirituality má v psychologii svůj příběh. Vyprávění tohoto příběhu můžeme začít zlatými šedesátými léty minulého století v Americe. Tehdy zaznělo jako heslo, skoro slogan, protestující mládeže: „*I am not religious, but I am spiritual*“. V jiných jazycích, než je angličtina, to nezní tak dobře, česky bychom snad řekli: „S náboženstvím mi dejte pokoj, ale duchovnost – to ano!“ Je zajímavé, kolik výzkumů se v Americe vykonalo, aby se zjistilo, kolik lidí v dotazníku odpovídá, že jsou „náboženští“, kolik, že jsou „spirituální“, a do jaké míry se tyto dvě množiny lidí překrývají – především ovšem kolik je těch, kteří prohlásí, že jsou spirituální, nikoli však že jsou náboženští.

Pokud jde o *substantivum spiritualita*, ještě před devíti lety jeden z nejvlivnějších amerických psychologů náboženství Ralph Hood (1996, p. 115) napsal, že jde o „velmi populární slovo, jehož význam je však krajně temný“ a jež je pro výzkum stěží použitelné. O pouhé tři roky později však již Pargament, další zástupce zralé generace, musel čelit návrhu, aby byla sekce psychologie náboženství APA přejmenována na sekci „psychologie náboženství a spirituality“ (1999). Pokud vím, tento návrh se dosud nepodařilo prosadit, ale bezradné dvojsloví „náboženství a spiritualita“, případně „náboženství/spiritualita“ je v posledních letech značně frekventované. Racionální řešení bude pravděpodobně spočívat v definici spirituality jako *žitého náboženství*. Užitečnost pojmu spiritualita je v tom, že odsouvá do pozadí náboženské konfese, rituály a instituce, přičemž staví do centra pozornosti náboženský prožitek, případně také jednání, což je z psychologického hlediska ovšem vlastní jádro náboženství. Pojem náboženství je přitom samozřejmě třeba chápat dostatečně široce, jak to činil už C. G. Jung, když například neváhal označit nacismus a komunismus za dvě velké náboženské katastrofy² minulého století nebo když prohlásil, že neurózy druhé poloviny života mají vesměs náboženskou etiologii. Prozatím se ještě prosazuje tendence *zužovat pojem náboženství* na instituce, nauky, rituály atd. a zároveň chápat nábožen-

² Přesnější by patrně bylo mluvit o *kryptonáboženství*, které ovšem také zahrnujeme do pojmu náboženství.

ství, na rozdíl od spirituality, jako něco spíše negativního – zcela v duchu zmíněného protestního sloganu z šedesátých let (Říčan, 2004). Jsem přesvědčen, že další generace religionistů tuto módu, jejíž zavedení nemá ve vývoji religionistiky žádnou oporu, zase opustí.

Současná transformace náboženství

Jung viděl, jak Evropa opouští – snad můžeme psychoanalyticky říci *vytěsňuje* – své tradiční náboženství, a to způsobem, který v dějinách nemá obdoby. Jak to vyjádřil jeho žák, religionista Eliade, moderní Evropa obohatila dějiny náboženství o *unikátní jev – masový výskyt nenáboženského člověka*. Jung doufal, že z archetypálních hlubin evropské duše, z nevyčerpatelného zlatého pokladu jejího kolektivního nevědomí, vytryskne náboženství nové mohutnosti a netušené kvality, podobně jako u některých svých ateistických pacientů pozoroval překvapivé originální spirituální prožitky. Nemůže nám bohužel osobně pomoci vyznat se v té pestré změti současné religiozity, se kterou máme co dělat přibližně od poslední třetiny minulého století a která se u nás takřka „přes noc“ zviditelnila v devadesátých letech (viz Vojtíšek, 2004). Potvrdilo se pouze, že náboženství nemizí, nýbrž *transformuje se*. Americký sociolog David Lyon říká: „Náboženství prochází stálým procesem obnovy, stěhování, přestavby a obrody... Spiritualita raší zároveň na mnoha místech, očekávaných i nečekaných... Ve svých deregulovaných a postinstitucionálních podobách na sebe náboženský život napojuje různorodé zdroje a možnosti...“ (2002, str. 14 a 41).

Sociologové nás upozorňují, že v našem sociokulturním okruhu náboženství již nepředstavuje, jak tomu kdysi bývalo, „všeobecně platný způsob uspořádání všeho lidského, propojující hmotné, společenské i duševní stránky života“ (Gauchet, 2004)³. Tím ovšem nemizí osobní „potřeba systému orientace a oddanosti“, o které mluví Fromm, ani „vědomí rozměru posvátnosti v životě“ a odtud plynoucí „celkový životní postoj“, jak to formuluje Kohák. Jak se bude vyvíjet náboženství osvobozené od funkce být garantem a strážcem státní ideologie, to je ovšem otevřená otázka. Tato otázka se nás týká jednak osobně, jednak jako profesionálů pečujících o duše, kteří jsou do jisté míry odpovědní i za tu optimalizaci, zvláště za výchovu a vedení mladé generace. Primárně sociální, řekl bych makrosociální stránka náboženství bezpochyby souvisí s tou primárně osobní stránkou, ke které máme jako psychologové blíže a která se dnes tak prudce mění i proto, že se osamostatňuje. Vztah mezi těmito dvěma stránkami či snad spíše složkami náboženství je však možná velmi volný a rozlučitelný, jak tvrdí právě citovaný Gauchet. Snad

³ Ptáme se ovšem také, spolu s Kepelem (1996), zda jde o trvalou změnu.

máme dnes historicky jedinečnou příležitost právě díky tomuto rozloučení pochopit něco nového o podstatě náboženství – i politiky.

Jaké náboženství, jaká spiritualita?

Naše otázka zní, s jakým náboženstvím, s jakou spiritualitou máme a budeme mít co dělat v této zemi, případně v rychle srůstajícím světě. S čím máme v této oblasti počítat, k čemu je reálné vést, případně co je třeba kultivovat? Zůstaneme-li na půdě psychologie, setkáme se především s tradičním názorem, že klíčovým prožitkem spirituality je *posvátno* (James, 1902, Otto, 1917, Eliade, 1965, Pargament, 2002). Tento názor ovšem není přijímán obecně, hledá se pojem, který by byl přijatelný i pro hledače deklarující „I am not religious, but I am spiritual“, kteří se chtějí odpoutat od tradice co nejradikálněji. Stifoss-Hanssen (1999) preferuje pojem *existencialita*, blízký Tillichovu (1957) filosoficky hlubšímu *poslednímu zájmu*⁴. Jacob Belzen, nový předseda Mezinárodní asociace pro studium náboženství, kterého lze počítat ke generaci mladíků z revolučních šedesátých let, říká nekompromisně, že „spiritualita je definována odkazem k *Transcendenci* a ničím jiným“ (v tisku). Všechny tyto pojmy jsou ovšem spekulativní (což není míněno pejorativně) a stojí před námi úkol prozkoumat věc empiricky.

Právě uvedená otázka, jakou *formu* má klíčový spirituální prožitek, úzce souvisí s druhým úkolem, který čeká na řešení. Jde o to, zkoumat *obsah* současné spirituality či spiritualit (a zužme otázku: jde nám především o mladou českou spiritualitu a její varianty). Co se jeví jako posvátné, kam míří transcendentální přesah, co je tím nejvyšším zájmem? Pohled „přes plot“ mezi obory, z psychologie do teologie, nám řekne, že teologie se v otázce spirituality potýká s *dualistickým odmítáním tělesnosti a s omezováním na niternost*. Původní křesťanské pojetí, vycházející z židovské tradice, chápe jako spiritualitu (i když tento termín neužívá) to, co působí v člověku Duch svatý, tedy také tělesné konání, zejména etické (viz Schneiders, 2002). Pod vlivem novoplatonismu se však brzy začal stavět duch proti tělu, jež bylo chápáno jako špinavý žalář duše. Mystické zážitky, zvláště tzv. *vlitá kontemplace*, se dodnes někdy považují za to nejvyšší, čeho může být v životě dosaženo a o co se má usilovat. Tím posvátným či existenciálním, tím nejvyšším, může ovšem být pro různé lidi mnohé: vztah k Bohu (což – mimochodem – není případ původního buddhismu), lidská blízkost, úcta k přírodě a její ochrana, nebo také rasa, majetek, vlastní břicho (abych citoval apoštola Pavla), dále věda, hudba – nebo vlastní já a jeho seberealizace, jak to psychologicky analyzuje Paul Vitz (1994) v knize Psychologie jako náboženství.

⁴ „Poslední“ ve smyslu nejzazší, nejvyšší: *ultimate concern*.

Evropská náboženství se tradičně (i když ovšem nikoli výlučně) soustřeďovala na otázku „Co mám dělat, jak mám jednat?“, a to v *etickém smyslu*. Mluví se dokonce o „etickém zlomu“ v dějinách náboženství, kdy bylo „objeveno“ (postmodernista řekne „vynalezeno“), že Bůh nežádá oběti, ale spravedlnost a milosrdenství k bližnímu. I skeptikové ve vlastním zájmu doufali, že církve povedou věřící přinejmenším ke slušnosti, a to v nejhorším případě aspoň ze strachu před pekelnými plameny. Jak to řekl kterýsi francouzský osvícenec: „Sám v boha nevěřím, ale jsem rád, že v něj věří můj švec.“ Dodnes se někdy zdá, že církve nabízejí cosi jako umravňení národa výměnou za to, že budou podporovány státem, a společnost od nich právě toto očekává. – Albert Schweitzer a Matka Tereza jsou postavy, které ztělesňují spiritualitu s těžištěm v etice, v dělné soucitné lásce.

Dnes se ptáme, jakou roli hraje obětavá láska, ale také prostá poctivost, pravdivost a slušnost v nové, netradiční spiritualitě mladé generace, ať už se drží starých institucí, nebo žije z importu, anebo absolutizuje hodnoty silného prožitku, dobrodružství a svobody, či se klaní idolům z televizní obrazovky. („Něčemu se člověk nakonec klanět musí“, jak nám nedávno připomněl masarykovec Petr Pithart.) Kde je nadšení pro dobro a vášnivý odpor ke zlu? Čím a jak jsou mladí lidé v tomto směru oslovitelní?

Zajímavý je v této souvislosti názor buddhistického učitele českého původu Ashina Ottamy. Říká, že podle jeho zkušenosti mladí čeští buddhisté, jeho žáci, mají sklon *zanedbávat etický základ*, který je nepominutelnou součástí úsilí o meditační pokrok ke konečnému osvícení a dosažení nibbány. V nebezpečí jsou podle něj zvláště ti, kteří mají vynikající nadání pro meditační techniku, kterým to „dobře jde“: hrozí jim psychospirituální ztroskotání (Fischerová, 2005). Kniha Davida Lyona (2002), ze které jsem citoval, nese příznačný název „Ježíš v Disneylandu“ a autor v ní říká pregnantně a provokativně, že v postmoderním náboženství jde „spíše o zábavu než o poslušnost“ (str. 28).

Ve výzkumu konaném v Psychologickém ústavu AV ČR jsme sestavili dotazník, který je obdobou amerických dotazníků spirituality (Piedmont, 1999, MacDonald, 2000) a ve kterém tematizujeme různé předpokládané projevy spirituality. Snažíme se přitom minimalizovat specifické náboženské obsahy, zejména křesťanské učení, kde se dá očekávat na jedné straně až alergie, na druhé straně tendence odpovídat pravověrně, nikoli podle vlastní zkušenosti. Faktorovou analýzou 80 položek jsme dospěli (Říčan, Janošová, v tisku) k pěti faktorům, jež zde prezentuji v maximálně zkrácené formě⁵.

⁵ Komplettní faktorová matice je k dispozici na adrese <http://sweb.cz/rican>.

První z nich lze nazvat Obecně mystický. Je nejlépe charakterizován výroky jako Měl jsem zkušenost, jako bych nahlédl do hlubiny toho, co je. – Prožil jsem někdy úplné sjednocení se Zemí a veškerým životem. – Měl jsem někdy pocit, že se mi otvírá tajemství vesmíru a existence.

Druhý faktor vyjadřuje zkušenost Přesahu v monoteistickém ladění. Typické výroky jsou: Smrt je pro mě bránou k nejvyššímu tajemství. – Smrt je návrat někam „domů“. – Silně cítím, že existuje nejvyšší Pravda, i když ji nemůžeme plně poznat.

Naším třetím faktorem je Ekologická spiritualita. Sytí výroky jako: Odpovědnost za přírodu je naším nejvyšším posvátným závazkem. – I neživé přírodě náleží nejvyšší respekt a úcta. – Někdy mám pocit, že i po kamenech v lese mám našlapovat opatrně, protože možná mají duši.

Tento faktor dobře odpovídá tzv. hlubinné ekologii, tak jak jí rozumí například Capra (2003), když říká, že jde o uvědomění duchovní, náboženské, „v němž jednotlivec cítí smysl sou náležitosti, spojení s kosmem jako celkem“ (str. 21).

Čtvrtý je faktor Lidské sounáležitosti. Je nejvýrazněji charakterizován položkami: Když jsem s lidmi, prožiju někdy s překvapivou intenzitou, že jsem jedním z nich. – Rozmanitost lidí, kteří dohromady i přes všechny rozdíly tvoří jednotu a dokonalost, mi připadá úžasná. – Vědomí sounáležitosti s druhými lidmi mi pomáhá překonávat životní nepříjemnosti.

Pátý faktor je Spiritualita dobra a zla. K jeho položkám patří především tyto: Někdy celé mé nitro naplní touha změnit svůj život a „začít znovu“. – Někdy se děším toho, jak strašně bych mohl zkazit svůj život. – Mívám chvíle, kdy se mi hnusí zlo ve mně i mimo mě.

Na základě zkušeností, které jsme při výzkumu získali v rozhovorech se studenty humanitních oborů, se domníváme, že řada pojmů tradiční etiky jako „hřích“, „mravnost“, ale i „hrdina“ apod., se jeví jako „staromódní“ a má pro mladou generaci velmi omezený význam.

A co s tím?

Je-li spiritualita takovou motivační silou, jak to vidí Fromm nebo Kohák, má její kultivace značný význam pro integraci osobnosti. Četné výzkumy prokazují, že lidé opravdově spirituálně angažovaní jsou v průměru šťastnější a své společnosti prospěšnější než lidé se spiritualitou chudou, nepěstovanou či neprobuzenou. Snad bychom tedy měli zavést do škol a do médií, která dnes hrají patrně rozhodující úlohu v tvorbě společenského vědomí, nějakou spirituální výchovu a usměrňování. Abychom to dělali vskutku efektivně, k tomu by bylo možno použít i poznatky, které přinesl náš výzkum a které, jak doufáme, ještě přinese, zvláště ve své kvalitativní části.

K čemu ovšem vést jak děti, tak veřejnost, to stanovit přísluší psychologii jen zčásti. (Souhlasím se staromódním Erichem Frommem v tom, že se této normativní úlohy psychologie nemá zcela zříkat.) Mocným činitelem spirituální výchovy – samozřejmě nekonfesní – může být školní etická výchova, tak jak je zavedena například na Slovensku, užívající v hojné míře estetických prvků a prožitkových technik. Za velmi užitečné považuji dále seznamování s různými náboženskými proudy minulosti a hlavně současnosti, u školních dětí i formou nekonfesní výuky. Je to příprava pro multikulturní soužití ve světě, který se globalizuje.

Rozhodující ovšem nebude to, co naorganizujeme, nýbrž to, co se ve společnosti spontánně probouzí a prosazuje, co lidi tvořivé a přirozeně vlivné dokáže přesvědčit a nadchnout. (Podotýkám, že slovo „nadchnout“ je odvozeno od staročeského *dchnutí*, mluví tedy o duchu.) To rozhodující půjde, tak jako tomu bylo vždycky, napříč systémům, profesím a společenským vrstvám – i církvím. Přál bych si ovšem, abychom právě my psychologové byli co nejvíce při tom.

LITERATURA

- Belzen, J. A. (In press). In defense of the object: On trends and directions in the psychology of religion. *The international journal for the psychology of religion*.
- Capra, F. (2003). *Tkáň života*. Praha: Academia.
- Eliade, M. (1965/1994). *Posvátné a profánní*. Praha: Česká křesťanská akademie.
- Fischerová, D. (2005). Osobní sdělení.
- Fromm, E. (1950/2003). *Psychoanalýza a náboženství*. Praha: Aurora.
- Gauchet, M. (1985/2004). *Odkouzlení světa*. Brno: Centrum demokracie a kultury.
- Halík, T. (2002). *Co je bez chvění, není pevné*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hood, R. W., et al. (1996). *The psychology of religion*. New York: Guilford Press, 2. vyd.
- James, W. (1902/1930). *Druhy náboženské zkušenosti*. Praha.
- Kepel, G. (1996). *Boží pomsta. Křesťané, židé a muslimové znovu dobývají svět*. Brno: Atlantis.
- Kohák, E. (2004). *Svoboda – svědomí – soužití*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lyon, D. (2002). *Ježíš v Disneylandu*. Praha: Mladá fronta.
- Otto, R. (1917/1998). *Posvátno*. Praha: Vyšehrad.
- MacDonald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five-factor model of personality. *Journ. Pers.*, 68, 153–197.
- Pargament, K. I. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *Int. J. Psych. Rel.* 9 (1), 3–16.

- Pargament, K. I., Mahoney, A. (2002). Spirituality. Discovering and conserving the sacred. In: Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Eds.): *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press, 646–659.
- Piedmont, R. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of personality*, 67, 6, 985–1014.
- Říčan, P. (2004). Spirituality – the story of a concept in the psychology of religion. *Archiv für Religionspsychologie*, 26, 135–156.
- Říčan, P., Janošová, P. (v tisku). Spirituality: its psychological operationalization via measurement of individual differences: A Czech perspective. *Studia psychologica*.
- Schneiders, S. M. (2002). Biblical spirituality. *Interpretation*, 56, 2, 133–142.
- Stifoss-Hanssen, H. (1999). Religion and spirituality: What a European ear hears. *The international journal for the psychology of religion*, 9, 1, 25–33.
- Tillich, P. (1957). *Dynamics of faith*. New York: Harper & Row.
- Vitz, P. (1994). *Psychology as religion*. Grand Rapids, Mi: Eerdmans. 2. vyd.
- Vojtíšek, Z. (2004). *Encyklopedie náboženských směrů v České republice*. Praha: Portál.

K MOŽNOSTIAM OPTIMALIZÁCIE PROCESU UTVÁRANIA OSOBNOSTI ZVLÁDANÍM ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Mária Bratská

Katedra psychológie, FIF UK Bratislava, Slovensko

Úvod

Človek je súčasťou životného prostredia. Navzájom na seba pôsobia, utvárajú vzťahy. Im vďaka človek za život, vývin a rozvoj svojej osobnosti. Prostredníctvom nich sa učí žiť, uvedomovať, poznávať a precitovať seba, iných, aj to, čo ho obklopuje. Vďaka interakciám si lepšie ozrejmuje prekážky, stimuly, zdroje rastu a rozvoja, silné i slabé stránky (nielen svojej) osobnosti, pravidlá a hranice spolunažívania, zisky a straty v záťažových situáciách. Práve kontakt so sebou a životným prostredím mu umožňuje naplno prežiť úspechy a prehry, pátrať po kúsku víťazstva v každom neúspechu, uchopiť skutočné hodnoty a nachádzať zmysel života. Nielen množstvo, ale predovšetkým kvalita vzťahov (ich emocionálne prežívanie) medzi ľuďmi navzájom a ich životným prostredím napomáha alebo hatí rozvoj psychickej, sociálnej, kultúrnej i duchovnej dimenzie osobnosti a ich vzájomnej integrácie.

Konstruktívnym riešením a zvládaním záťažových situácií, utváraním ziskov a predchádzaním strát nielen pre seba, ale aj pre iných a prostredie, v ktorom žijeme, kultivujeme svoju osobnosť.

1. Zvládanie záťažových situácií tvorí súčasť procesu utvárania osobnosti

Záťažové situácie boli, sú a budú súčasťou života ľudí

Človek sa v priebehu biodromálneho vývinu, na svojej životnej ceste ustavične stretáva so situáciami, ktoré svojimi požiadavkami preverujú jeho prispôsobivosť, kladú nároky na jeho psychickú odolnosť i fyzickú zdatnosť. Činnosť každého z nás nie je len pasívnou adaptáciou, pasívnym prispôbovaním sa vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje rozporný proces, v ktorom sme neraz nútení aktívne riešiť a efektívne zvládať prelínajúce sa protiklady, *neprimerané úlohy, problémové, frustrujúce, konfliktové, deprivujúce, stresové situácie, životné krízy – teda situácie vyvolávajúce psychickú záťaž*. Zmeny, ktorými prechádza spoločnosť v súčasnosti súvisia s prudkým nárastom situácií psychickej záťaže u jednotlivcov i celých skupín. Z tohto dôvodu považujem za vhodné včleniť do socializačného procesu aj *cielenú prípravu*

na prehĺbenie sociálnej kompetencie jednotlivcov i skupín ľudí konštruktívne zvládať záťažové situácie.

Zvládanie záťažových situácií je zdrojom vývinu a rozvoja osobnosti človeka

Nemôžeme povedať, že záťažové situácie sú len nežiadúce. Ich zásluhou je, že prispievajú k mobilizovaniu našich síl, podnecujú nás učiť sa, hľadať nové cesty a spôsoby ako ich čo najlepšie vyriešiť a zvládnuť. Keby ich nebolo, tak by sme sa ďalej nerozvíjali a nenapredovali. Sú impulzom, ktorý prebúdza naše vlohy a tvorivé predpoklady. Bez zvládnutia ťažkostí v živote by sme nadanie pre určitú činnosť neobjavili, ostalo by v nás driemať. Zásluhou prekonávania rôznych prekážok získavame *cenné skúsenosti, stávame sa húževnatejší, upevňujeme si a rozvíjame vôľové vlastnosti.*

Avšak keď sa záťažové situácie nahromadia alebo sa v nich veľmi zvyšujú požiadavky bez ohľadu na možnosti človeka, objavujú sa v jeho organizme a psychike nežiaduce stavy. Práve ony môžu vyústiť do *neplnohodnotných a neprimeraných reakcií zhoršujúcich zdravotný stav a dezintegrujúcich osobnosť.* V prípade, ak sa neprimerané reakcie často opakujú, môžu sa utvárať aj také osobnostné vlastnosti ako je ľahostajnosť, lenivosť, závislosť, apatia alebo agresivita.

Výskyt zvládacích stratégií v záťažových situáciách súvisí so zdravím ľudí

Záťažové situácie môžu vplyvať na zdravie človeka (Taylor, 1986; podľa: Atkinsonová et al., 1995): – *priamo* (dlhodobé nadmerné pôsobenie záťažových činiteľov môže prispieť k vzniku civilizačných chorôb); – *sprostredkovan*e, *interakčnou cestou* (určité ochorenie vzniká iba vtedy, keď dôjde k interakcii stresovej situácie a predispozície k tomuto ochoreniu u človeka); – *prostredníctvom nezdravého správania sa v záťažových situáciách* (ľudia znižujú obranyschopnosť svojho organizmu tým, že obmedzujú spôsoby zdravého správania a rozširujú repertoár nezdravého správania, napr. málo spánku, fajčenie, pitie alkoholu, konzumácia drog a i.); – *prostredníctvom chorého správania sa* (ľudia v psychickej záťaži vyhľadávajú lekársku pomoc častejšie ako tí, ktorí záťaž neprežívajú, i keď nemusia byť väčšmi chorí; tým, že ich „choré správanie“ sa posiluje, môžu uvádzať viac príznakov ochorenia, než v skutočnosti majú). Ďalšie prístupy odborníkov sú prezentované v troch okruhoch, ktorými sú *situačný, osobnostný a interakčný prístup* (pozri bližšie Bratská, 2001, 2004). Prístupy súčasných odborníkov preferujú interakčný model. To znamená, že ochorenie u človeka vznikne len vtedy, keď dôjde k interakcii stresovej situácie a predchádzajúcej biologickej predispozície k poruche.

2. Prevencia – jedna z možností ako optimalizovať proces utvárania osobnosti

Snaha odstrániť, prípadne minimalizovať kumuláciu negatívnych vplyvov a podporiť, posilniť pozitívne dôsledky na život jednotlivcov i skupín nachádza svoj výraz v príprave na starnutie.

Keďže v centre pozornosti odborníkov by mala byť aktuálna príprava na cieľavedomú tvorbu zdravého spôsobu života v každom vekovom období človeka, považujem za vhodnejšie hovoriť o *biodromálnej* (celoživotnej) *príprave na život a starnutie*. Spočíva v napĺňaní mnohých krátkodobých cieľov a jedného dlhodobého cieľa.

Krátkodobé ciele sa zameriavajú na utváranie zdravého životného štýlu v jednotlivých vývinových fázach života jednotlivca i skupín, ktorých je členom. *Dlhodobý cieľ* spočíva v celoživotnej príprave jednotlivca, a/alebo celých skupín na aktívnu starobu, v – pokiaľ možno – dobrom zdraví, v tvorivej pohode, v dôstojnom prostredí a v primeranom sociálnom zabezpečení.

Spolu s riešiteľmi interdisciplinárneho výskumného tímu vedeného L. Hegyim (1994), sme dospeli k záveru, že táto celoživotná príprava na život a starnutie by sa mala uskutočňovať v štyroch rovinách:

1. *permanentná, dlhodobá príprava* (počas celého života človeka);
2. *preludovacia príprava* (v období od 40 do 60 rokov);
3. *akútna, krátkodobá príprava* (približne 5 rokov pred odchodom na dôchodok);
4. *aktuálna príprava* (na starnutie) (počas dôchodkového veku).

Obsahové zameranie vo všetkých štyroch rovinách by malo byť zosúladené a vzájomne prepojené.

Prípravu na život a starnutie považujem za multidisciplinárnu problematiku. Na jej obsahovom zameraní sa majú možnosť integrovane podieľať odborníci z medicíny, psychológie, gerontológie, andragogiky, sociológie, pedagogiky, ekonómie, informatiky, práva i ďalších vedných odborov.

Nielen školskí psychológovia a učitelia na školách, ale predovšetkým odborníci zaoberajúci sa celoživotným vzdelávaním by mali pripravovať ľudí na život a starnutie. Ide o multidisciplinárnu oblasť s nevyhnutným podielom psychologickéj prípravy (Bratská, 2001).

Psychologická príprava na život a starnutie nespočíva len v poskytovaní širokého spektra informácií a poznatkov v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní a vo výchove. Uskutočňuje sa rôznorodými formami v priebehu biodromálneho vývinu jednotlivca napr. aj prostredníctvom poradenskej činnosti ako súčasť zdravotnej a preventívnej starostlivosti. Pevné miesto v nej majú aj intervenčné postupy a programy.

3. Čo zohľadniť v rámci prevencie nadmernej kumulácie negatívnych dôsledkov záťažových situácií

Na prvom mieste je *multidisciplinárny prístup*. Týka sa rôznych odborníkov (lekári, psychológovia, učitelia, sociológovia, právnici, sociálni pracovníci, duchovní, ľudia rozvíjajúci vedu a ľudia z praxe), ktorí by sa v úzkej súčinnosti zamerali na rozpracovanie problematiky prevencie nadmernej kumulácie negatívnych dôsledkov záťažových situácií v kontexte kvality života z interdisciplinárneho hľadiska. Náplňou práce takejto skupiny odborníkov by mohlo byť napr.

- identifikovať, prípadne adaptovať na naše podmienky, kritériá účinnosti aktivít v prevencii nadmernej kumulácie negatívnych dôsledkov záťažových situácií a nadmernej záťaže, kontrolovať ich implementáciu v praxi;
- vytvoriť data bázu preventívnych programov, poukázať na prednosti a úskalia ich aplikácie, určiť podmienky ich certifikovania;
- vypracúvať námety ako systémovo zdokonaľovať prácu ľudí v oblasti prevencie, v ktorých okruhoch ich školiť a kým.

Ako možné námety pre vypracovanie kvantitatívnych a kvalitatívnych kritérií účinnosti preventívnych aktivít nadmernej kumulácie negatívnych dôsledkov záťažových situácií a nadmernej záťaže v kontexte kvality života navrhujem:

- Chápať prevenciu nadmernej kumulácie negatívnych dôsledkov záťažových situácií a nadmernej záťaže ako *kvalitný adjustačný a socializačný proces* so zameraním na znižovanie vplyvu rizikových faktorov na rôznych úrovniach sociálneho systému a predovšetkým na rozvoj ochranných faktorov (Bratská, 2001, s. 180–187), ktoré napomáhajú zvyšovať kvalitu života každého človeka.
- Efektívnosť prevencie zvyšovať úzkym prepájaním a integrovaným pôsobením čo najširšieho rozsahu jej *informačnej, emocionálnej, sociálnej a činnostnej dimenzie*.
- Uskutočňovať preventívne aktivity počas celého biodromálneho vývinu človeka (od narodenia po smrť) ako prípravu na život v reálnom kontexte, s akcentom na rozvíjanie ochranných faktorov a konštruktívneho riešenia a zvládania záťažových situácií, vychádzajúc zo špecifik jednotlivých vývinových fáz človeka a jeho chápania ako biopsychosociokultúralnospirituálnej jednoty
- *V rámci preventívnych aktivít spolupracovať a pôsobiť na všetky zložky systému* (napr. v systéme škola nepôsobí len na žiaka, študenta, ale do preventívnych programov zapojiť aj učiteľov, rodičov, personál školy, záujmové inštitúcie apod.) s dôrazom na utváranie pozitívnej, tvorivej a akceptujúcej atmosféry.

- Sústavne sa snažiť o *posun preventívnych aktivít* z úrovne správania, vonkajších prejavov *do hlbších štruktúr osobnosti človeka* (viac pracovať s emóciami, citmi, motívami, túžbami, hodnotami, rozhodovaním a výberom variant, dôsledkami vyplývajúcimi zo ziskov a strát, upevňovaním sebaúcty, zdravého sebavedomia, morálnymi zásadami, úctou a toleranciou, silnými stránkami a spiritualitou človeka).
- Podporovať *dlhodobu prebiehajúce a longitudinálne preventívne programy*.
- Umožniť študentom stredných pedagogických škôl a vysokých škôl s humanitným zameraním v rámci praxe *absolvovať rôzne typy už overených programov* a neskôr, počas ich aplikácie v konkrétnych podmienkach zabezpečovať študentom *supervízne vedenie*.

4. Ako učiť konštruktívne riešiť a zvládať záťažové situácie

V súlade s prvkami tvoriacimi základ vzdelávania v 21. storočí

Medzinárodná komisia UNESCO v správe s výstižným názvom „Učenie je skryté bohatstvo“ (1997) akcentuje *štyri východiskové prvky, ktoré by mali tvoriť základ vzdelávania v 21. storočí*. Sú to:

- *učiť sa poznávať* (osvojovať si nástroje napomáhajúce chápať, nadobúdať široké všeobecné poznatky a ťažiť zo vzdelávacích príležitostí počas života – učiť sa učiť);
- *učiť sa konať a jednať* (prehlbovať schopnosť tvorivo zasahovať do svojho prostredia, tzn. osvojiť si profesijné spôsobilosti, kompetencie vyrovnávať sa s rôznymi situáciami (konštruktívne riešiť a zvládať záťažové situácie – pozn. autorky), vedieť pracovať v tíme;
- *učiť sa žiť spoločne* (dokázať spolupracovať s ostatnými a zúčastňovať sa na všetkých ľudských činnostiach predpokladá vedieť pochopiť iných ľudí, ich vzájomnú závislosť, úctu k hodnotám pluralizmu, vzájomnému porozumeniu a mieru);
- *učiť sa byť* (konať s väčšou autonómiou, samostatným úsudkom a osobnou zodpovednosťou, rozvíjať osobnostný potenciál – pamäť, myslenie, zmysel pre estetiku, fyzické vlastnosti a komunikačné spôsobilosti).

Prostredníctvom metód prehlbujúcich poznávanie a riešenie záťažových situácií

Medzi takéto metódy môžeme zaradiť napr. heuristiku, DITOR, dialóg, diskusiu a samovravu, ale aj mnohé diagnostické metódy.

Metodológiou tvorivého riešenia problémov sa zaoberá *heuristika*. Zakladateľ vedeckej heuristiky, G. Polya (podľa: Zelina, Zelinová, 1990, s. 47) za

základ tvorivého riešenia problémov považuje tento postup: – definovanie, vymedzenie problému, – vytvorenie plánu riešenia, – uskutočnenie plánu riešenia, – preskúmanie výsledku, reflexie, úvahy o riešení. Vo výučbe na rôznych typoch škôl, pri riešení technických úloh, experimentovaní možno využiť *heuristickú schému tvorivého riešenia problémov DITOR*, ktorú navrhli a v práci s deťmi, mládežou i učiteľmi overili M. Zelina a M. Zelinová (1990, s. 47–48). Účastníci *rozhovoru* by pri riešení problému mali rešpektovať určité zásady a pravidlá (bližšie pozri Bratská, 2001, s. 199). Mnohí odborníci, medzi nimi aj I. Gillernová, S. Hermochová, R. Šubrt (1990, s. 62 a nasl.), odporúčajú využiť *rozhovor samého so sebou čiže samovravu*.

V rámci preventívnych aktivít dbať, aby účastníci *porozumeli mnohým súvislostiam medzi rôznymi faktormi a preferovaním copingových stratégií*. K týmto faktorom patria: osobnosť, situačné faktory (životné udalosti, rôzne typy záťažových situácií), sieť sociálnych vzťahov, sociodemografické faktory, pracovné prostredie, rodinné prostredie, zdravie, patológia, interpohlavné rozdiely apod. Nemožno opomenúť tiež cenné závery, ku ktorým dospeli poprední odborníci zaoberajúci sa touto problematikou dlhé obdobie napr.:

Po štyridsiatich rokoch intenzívneho výskumu v oblasti zvládania stresu dospel R. S. Lazarus (1993) k veľmi podnetným záverom:

1. Zvládanie je komplexné a ľudia používajú väčšinu jeho bazálnych stratégií vo všetkých stresových situáciách.
2. Zvládanie závisí od ohodnotenia, či možno v situácii urobiť niečo pre jej zmenu. Ak áno, dominuje na problém zamerané zvládanie, ak nie, dostáva sa do popredia zvládanie zamerané na emócie.
3. Ak je typ stresovej situácie konštantný – napr. pracovný, zdravotný alebo rodinne orientovaný stres – muži a ženy vykazujú podobné spôsoby zvládania.
4. Niektoré zvládacie stratégie sú stabilnejšie, vzhľadom na ich uplatnenie v rôznych typoch stresových situácií (napr. pozitívne myslenie), niektoré veľmi závisia od situačného stresujúceho kontextu (napr. vyhľadávanie sociálnej opory).
5. Stratégie zvládania sa menia počas rôznych štádií zvládania stresovej situácie. Na to treba prihliadať.
6. Zvládanie pôsobí ako silný mediátor emocionálnych výstupov situácie.
7. Užitočnosť každého spôsobu zvládania (coping pattern) sa mení podľa typu situácie, typu osobnosti a vzhľadom na skúmanú modalitu (subjektívna pohoda, somatické zdravie alebo sociálne súžitie).

Aplikovaním intervenčných programov, sociálnopsychologických výcvikov

Ďalší veľký okruh možností predstavujú *intervenčné programy rozvíjajúce konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií* (bližšie pozri Bratská, 2001; s. 201 a nasl.). V rámci celoživotnej prípravy ľudí na život a starnutie potvrdzujú svoju opodstatnenosť.

Keď sa v 80-tych a 90-tych rokoch v Severnom Texase P. Englanderová-Goldenová a D. E. Golden (Say it stright, (SIS), 1999). zamýšľali ako podporovať zdravý spôsob života a uskutočňovať efektívnu prevenciu deštruktívneho správania, vytýčili si cieľ: utvárať a rozvíjať u ľudí zvládacie stratégie primerané ich veku a kultúre, ktoré znižujú výskyt rizikových faktorov a zvyšujú ochranné faktory. Sústredili sa na šesť oblastí: jednotlivec, rodina a významní iní, škola, kolektív rovesníkov, spoločnosť a susedia, masové médiá. Tréningový program *Povedz to priamo*, ktorý s týmto cieľom vytvorili je zameraný na prvých päť oblastí. S nimi pracujem, keď aplikujem tento tréningový program.

Výsledky výskumov potvrdili, že SIS je účinný pri predchádzaní viacerým rizikovým faktorom: konzumácia alkoholu a/alebo drog, drogová závislosť, kriminálne priestupky mladistvých, predčasná sexualita/tehotenstvo. Jeho efektívnosť sa prejavila prehlbením sebaúcty, empatie, pozitívnych vzťahov, osobnej a spoločenskej zodpovednosti, efektívnej komunikácie, ochoty robiť konštruktívne rozhodnutia v zložitých interpersonálnych situáciách so sprievodným prežívaním príjemných emócií a zvyšovaním kvality života.

Keďže už trinásť rok učím na Katedre psychológie FIF UK v Bratislave dva povinne voliteľné kurzy: Empatická asertivita a Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (program sociálnopsychologického výcviku) rozhodla som sa aktualizovať na naše podmienky päť oblastí, ktoré navrhli P. Englanderová-Goldenová a D. E. Golden (Say it stright, 1999) a doplnila som prehľad o šiestu oblasť zameranú na masové médiá (bližšie pozri Bratská, 2001, s. 182–187). Vychádzala som z výsledkov a záverov skúmania problémových okruhov sociálnej patológie (drogové závislosti, chudoba, násilie v rodinách a na pracoviskách, kriminalita, prostitúcia, samovražednosť, rozvodovosť a pokles pôrodnosti), ktoré uvádzajú P. Ondrejko, E. Poliaková so spolupracovníkmi (1999), A. Nociar (2000), P. Ondrejko, J. Brezák, G. Lubelcová, M. Vlčková (2000), J. Výrost, I. Slaměník (2001), E. Žiaková – J. Čechová – J. Kredátus (2001) a iní.

Ochranné a rizikové faktory tvoria vhodné východiská pri rozboroch rôznych typov situácií psychickej záťaže. Napríklad počas programu *Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže* (Bratská, 1997, 2001) si účastníci osvojujú a prehlbujú spôsobilosti efektívne komunikovať; postupy

ako lepšie spoznať seba, ako adekvátnejšie vnímať, spoznávať a vedieť sa vcítiť do rozpoloženia iných ľudí; osvojujú si poznatky o podstate, výskyte a dôsledkoch rôznych typov záťažových životných situácií; učia sa rôznym variantom postupov riešenia a stratégiám zvládania psychickej záťaže, v súlade s uvedomovaním si možných dôsledkov; získavajú spôsobilosti ako utvárať atmosféru spolupráce, konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia i zvládania záťažových situácií v skupine, asertívneho správania a komunikácie; osvojujú si základy metód prevencie nadmernej psychickej záťaže. Po absolvovaní programu sa človek ľahšie v záťažových situáciách zorientuje, nesústredí sa len na prekážky a ujmu, hľadá a berie do úvahy aj možné zvládacie zdroje (vnútorné, vonkajšie a situačné charakteristiky), smerujúce k riešeniu danej situácie a zvládnutiu záťaže. Lepšie si uvedomuje svoje silné stránky, vlohy a tvorivé predpoklady a tým aj nadanie pre určitú činnosť.

Záver

Keďže situácie psychickej záťaže sú v živote človeka bežné a z hľadiska jeho osobnostného vývinu a rozvoja aj nevyhnutné, som presvedčená, že práve poslaním psychológov v spolupráci s ďalšími odborníkmi je pomáhať ľuďom poznať podstatu týchto situácií, odhaľovať silné stránky človeka a jeho osobnostné zdroje, realistické vnímanie seba samého, ktoré spolu s rozšírením účinných stratégií a ich pružným využívaním by viedli ku konštruktívnemu riešeniu a efektívnemu zvládaniu záťažových situácií u jednotlivcov i sociálnych skupín.

LITERATÚRA

- Atkinsonová, R. L. et. al. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria publishing.
- Bratská, M. (1997a). Group Communication Stimuly and Barriers in Solving and Coping with Psychic Load (Stress) Situations. In: Višňovský, E. – Bianchi, G. (eds.): *Human communication studies*, vol. 3. Discourse – Intellectuals – Social communication. Bratislava: Veda, p. 163–171.
- Bratská, M. (1997b). Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže v skupine. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 32, č. 2, s. 188–193.
- Bratská, M. (1997c). Program – Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže – súčasť prípravy človeka na život a starnutie. In: *Quo vadis výchova...? Primárna prevencia drogových závislostí*. Zborník z teoreticko-metodického seminára konaného dňa 11. apríla 1997 v Iuvente. Bratislava: Iuventa, s. 103–112.
- Bratská, M. (2001). *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. 1. vyd. Bratislava: Práca.

- Bratská, M. (2004). Riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže. In: Kollárik, T. a kol. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 403–422.
- Englanderová–Goldenová, P., Golden, E. D. (1999). *Povedz to priamo* (Say it stright – S.I.S.): Tréning priamej komunikácie. 1. vyd. Bratislava: Odborno-metodické oddelenie riaditeľstva CPPS.
- Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R. (1990). *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN.
- Hegyí, L. (Ed.) (1994). *Care of Elderly in Countries in Transition. Third central european symposium on socio-gerontology*. Bratislava: Charis s. r. o., 122 p.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*. Vol. 44, p. 1–21.
- Nociar, A. (2000). *Porovnanie prieskumov ESPAD na Slovensku v rokoch 1995–1999*. 1. vyd. Bratislava: Asklepios.
- Ondrejko, P. (ed.), Brezák, J., Lubelcová, G., Vlčková, M. (2000). *Sociálna patológia*. 1. vyd. Bratislava: Veda.
- Ondrejko, P., Poliaková, E. et al. (1999). *Protidrogová výchova*. 1. vyd. Bratislava: Veda.
- Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.) (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 49–80.
- Zelina, M., Zelinová, M. (1990). *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN.
- Žiaková, E., Čechová, J., Kredátus, J. (2001). *Psychosociálne aspekty sociálnej práce*. 1. vyd. Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

Príspevok je súčasťou riešenia grantovej úlohy č. 2/4076/04.

Kontakt:

Doc. PhDr. Mária Bratská, CSc.

Katedra psychológie, FiF UK, Gondova 2, 818 01 Bratislava

email: bratska@fphil.uniba.sk

SCHOPNOST SNÍT JAKO CESTA K DUŠEVNÍ HARMONII

Alena Plháková

Katedra psychologie FF UP Olomouc

Sigmund Freud ve svém slavném díle „Výklad snů“ (poprvé vyšlo v roce 1900) vystoupil s myšlenkou, že lidská mysl sní především z obranných či ochranných důvodů. Rozhodující motivační silou, která se podílí na utváření snu, jsou podle Freuda nevědomá pudová přání, která usilují o své vědomé vyjádření a vybití. Ta tvoří tzv. *latentní snový obsah*. Působením snové práce jsou primitivní pudové impulzy transformovány do takové podoby, že mohou vstupovat do vědomí jako *manifestní sen*, aniž by došlo k probuzení. **Snovou práci** si vynucuje *cenzura*, která působí i ve spánku, ale je o něco slabší než obrany působící v bdělém stavu. Cenzura chrání spícího před plným vyjádřením nevědomých přání, které by vyvolávalo úzkost. Snová práce využívá při transformaci latentních obsahů v manifestní řadu mechanismů, k nimž patří kondenzace, přemístění, symbolizace aj. Pokud se maskování skrytých obsahů plně nezdaří, pak snícího probudí úzkost. Sen je tedy určitým kompromisem mezi pudovými silami a cenzurou, takže pudový impuls dojde ve snové podobě určitého uspokojení (Freud, 1994).

Výše uvedené závěry jsou jednou z nejdiskutabilnějších částí Freudova díla, proti které vznesla námitky řada autorů. Například podle Hanny Segalové sen nelze považovat za pouhý kompromisní útvar, protože by byl vlastně určitým ekvivalentem neurotických symptomů. Snová práce je součástí psychické práce, tj. propracování určitých psychických potíží, problémů či intrapsychických konfliktů (Segal, 1981). Člověk pravděpodobně nedokáže všechny problémy, psychické potíže, více či méně závažné frustrace a konflikty zvládnout a zpracovat v bdělém stavu. Je možné, že psychika ve spánku spontánně vyjadřuje, transformuje či řeší některé nevyřízené záležitosti.

Carl Gustav Jung (1875–1961) chápe *sen jako spontánní sebezobrazení aktuálního stavu nevědomí v symbolické formě*. Podle Junga je jazyk snů archaický, plný analogií. Symboly jsou určitým podobenstvím, které nic neskrývá, ale ze kterého se člověk naopak může poučit, zejména srovná-li ho se svým vědomým zaměřením. Jung tedy na rozdíl od Freuda předpokládá, že sny je možné vykládat přímo z jejich manifestního obsahu (Jung, 1997, s. 175).

Jung se domnívá, že nás sny mohou upozornit na určité jednostrannosti, kterých se dopouštíme ve vědomém životě, čímž napomáhají lidské osobnosti

k individuaci a celistvosti. Jung v této souvislosti hovoří o tzv. **kompenzační funkci snu**. Čím více se vědomý postoj odchyluje od životního optima, tím snáze se objeví živé sny se silně kontrastujícím, ale účelným obsahem, což je projevem psychické autoregulace jedince (Jung, 1997, s. 181–182).

Domnívám se, že Jung velice přispěl k porozumění smyslu snění tím, že popsal tzv. *výklad snu na rovině subjektu*. Následující text patří k nejčastěji citovaným pasážím jeho díla:

„Celé vytváření snu je samou svou podstatou subjektivní a sen je divadlo, v němž je snící scénou, hercem, náповědou, režisérem, autorem, obecnstvem i kritikou. Tato prostá pravda je základem pojetí smyslu snu, jež jsem označil jako výklad na úrovni subjektu. Tento výklad pojímá všechny postavy ve snu jako personifikované rysy osobnosti snícího“ (Jung, 1997, s. 199).

Podle Jungova následovníka Ernsta Aeppliho se ve spánku chemická sloučenina osobnosti, která je v bdělém stavu držena pohromadě naším já, rozloží na základní prvky, které mohou být znázorněny snovými obrazy (Aeppli, 1995, s. 163–164). Z tohoto pohledu se sny rozvíjejí v imaginárním prostoru, v němž snící „vnitřním zrakem“ vidí sebe sama nejen v konfrontaci s jinými osobami, ale také se zvířaty, přírodními útvary či jevy a s neživými předměty. To vše hypoteticky reprezentuje různé aspekty lidské psychiky, včetně jejích nevědomých složek. Jedinec se ve snu pohybuje ve svém vlastním psychickém světě reprezentovaném snovými obrazy.

Jolanda Jacobiová ve svém komentáři k Jungovu dílu uvádí, že snové symboly jsou v celé své bohatosti typicky dvojznačné či víceznačné a lze je interpretovat mnoha způsoby. Vědomě lze odkrýt pouze racionální komponentu symbolu, zatímco iracionální plně vyložit nelze. Právě to je však příčinou jeho silné působivosti. Snové symboly mají současně expresivní i impresivní charakter: na jedné straně intrapsychické dění obrazně vyjadřují a na druhé straně ho svou formou a obsahem ovlivňují (Jacobi, 1992, s. 51). Schopnost snít se z tohoto hlediska jeví jako autonomní prostředek psychické transformace.

Psychoanalytik Christopher Bollas ve své knize „Being a character“ z roku 1992 vychází z Freudovy teorie snové práce jako modelu pro veškeré nevědomé myšlení a tvrdí, že sami sebe utváříme snovou prací, a tak se stáváme tím, čím jsme. Podle Bollase každý člověk sní sám sebe v existenci a prochází se ve svém soukromém snu. Snový život odráží důležitý rys prožívání sebe sama, zvláště základní rozštěpení mezi dvě subjektivní polohy: místo iniciativního subjektu, který reflektuje sebe sama, a pozici subjektu, který je reflektován a na okamžik se promění v objekt myšlení. Ve snu je člověk zároveň herec uvnitř dramatu a nepřítomné zákulisí utvářející logiku událostí. V jádru jeho prožívání je typ nevědomé reflexivity, dosažené skrze psychické rozdělení práce charakterizované dvěma základními pozicemi

snícího: nepřítomného režiséra a zdramatizované postavy použité k zinscenování nevědomého myšlení. Bollas píše, že sen je intelligence formy, která nás drží, pohybuje s námi, stimuluje nás a utváří. Když vstoupíme do světa snů, jsme dekonstruováni, transformováni z člověka, který má vnitřní svět ve své mysli, v člověka, který je prožitkově v dramaturgii druhého. Průběh snového prožitku – lidé, místa a vytěsněné události – vyjadřuje nevědomá přání a vzpomínky v dramatické formě. Podle Bollase já ve snu, neznámé sobě samému, ožívá v divadle jeho vytěsněných částí. Snění tak nakonec posiluje já, transformuje materiální věci na psychické objekty, a tak vybavuje nevědomou matrix pro další sny, fantazie a hlubší reflexivní vědomosti. Člověk, který toho není schopen, bude mít chudší psychický slovník, méně rekvizit pro snění živé zkušenosti a tedy ochuzený vnitřní svět (Bollas, 1992, cit. in Petržela, v tisku). Bollasovy úvahy v mnohém připomínají Jungovu teorii snění.

Zcela zásadní inovaci v psychodynamických teoriích snění představují myšlenky britského psychoanalytika Wilfreda Ruprechta Biona (1897–1979).

Bion se narodil se v Indii, která byla v té době britskou provincií. Jeho otec tam působil jako inženýr v britských civilních službách. V osmi letech byl Bion odeslán – jak bylo v té době zvykem – do Anglie, kde v letech 1906 až 1915 navštěvoval veřejnou školu Bishops Stortford. Během první světové války se jako tankista zúčastnil několika velkých bitev na západní frontě a získal také válečné vyznamenání. Bion nejprve vystudoval historii a potom medicínu, přičemž se zaměřil na psychiatrii. Studia ukončil v roce 1929. V roce 1932 se Bion stal kandidátem Britského institutu pro psychoanalýzu. Svou první cvičnou analýzu absolvoval u Johna Rickmana, druhou u Melanie Kleinové. Bion byl dvakrát ženatý. První manželství skončilo tragickou smrtí jeho ženy při porodu. V druhém manželství se mu narodili dva synové. V Britské psychoanalytické společnosti měl vynikající pozici, v letech 1962–1965 byl jejím prezidentem. Od roku 1968 pracoval v Los Angeles, kde výrazně ovlivnil tamní psychoanalytickou komunitu. Do Anglie se vrátil dva měsíce před svou smrtí v roce 1979. Zemřel na leukémii (Grotstein, 1985, s. 300–301).

Bion patří mezi psychoanalytiky, kteří měli rozsáhlé terapeutické zkušenosti s psychotickými a hraničními pacienty, jež využil při koncipování svých teorií. V roce 1962 Bion v díle „Učení se ze zkušenosti“ zavedl termín **alfa-funkce** k označení souboru mentálních operací, které společně transformují syrové senzorické impresy (tzv. *beta elementy*) do prvků zkušenosti (*alfa elementů*), jež lze využít při běžné vědomé i nevědomé aktivitě. Alfa elementy se podobají metabolizované potravě, která je vhodná pro duševní činnost, jakou je snění, suprese, represe, zapomínání, rozlišování, myšlení a učení se ze zkušenosti, zatímco beta elementy jsou psychicky nestavitelné. Alfa elementy lze reflektovat jako mentální fenomény, zatímco beta elementy existují v mysli jako izolované prvky, jako „věci o sobě“, jež nelze využít při tvorbě významů. Lidská mysl má tendenci se beta elementy zbavovat, vypu-

zovat je, což se děje především prostřednictvím projektivní identifikace, agování nebo prostřednictvím chorobných symptomů (Bion, 1962, s. 6–7).

V díle „Učení se ze zkušenosti“ předložil Bion novou teorii snění a také neschopnosti snít. Ve čtvrtém odstavci třetí kapitoly napsal:

„Pokud pacient není schopen transformovat svou emocionální zkušenost do alfa elementů, pak nemůže snít. Alfa-funkce transformuje senzorické dojmy do podoby alfa elementů, které se podobají, ba možná shodují s vizuálními představami, které známe ze snů. Jsou to ty představy, které Freud považoval za nositele latentního snového obsahu... Selhání alfa funkce má za následek, že pacient nemůže snít, a proto nemůže spát. Alfa-funkce přetváří senzorické impresy emocionálních zážitků do podoby, v níž jsou dostupné pro vědomé i snové myšlení. Pacient, který nemůže snít, nemůže ani usnout ani se probudit. Tak vzniká podivný stav, který klinicky můžeme vidět tehdy, když se psychotický pacient chová přesně tak, jako by se v něm nacházel (Bion, 1962, s. 6–7).

Hlavní Bionova teoretická inovace spočívá v předpokladu, že snění, respektive nevědomá mentální aktivita, probíhá nejen ve spánku, ale také v bdělém stavu. Bion objasňuje svou revizi analytické koncepce snění těmito slovy:

„Člověk, který mluví se svým přítelem, přeměňuje smyslové dojmy své emocionální zkušenosti na alfa-elementy, takže začíná být schopen snových myšlenek, a tudíž nenarušeného vědomí faktů, přičemž fakta jsou události, na kterých participuje, nebo jeho city o těchto událostech nebo obojí. Takový člověk je schopen... neuvědomovat si určité elementy, jež nemohou proniknout bariérou prezentovanou jeho ‚snem‘. Díky ‚snu‘ může být bez přerušení v bdělém stavu, tj. uvědomovat si fakt, že mluví se svým přítelem, ale současně ‚spát‘ ve vztahu k elementům, které, pokud by pronikly bariérou jeho ‚snů‘, zaplavily by jeho mysl tím, co jsou obvykle nevědomé ideje a emoce.

Sen (který u zdravých lidí neustále nevědomě vzniká), vytváří bariéru před mentálními jevy, jež by mohly pohltnout pacientovo uvědomění si toho, že mluví s přítelem a současně znemožnit, aby vědomí toho, že mluví s přítelem, přemohlo jeho fantazie (Bion, 1962, s. 15).

Podle amerického psychoanalytika Thomase H. Ogdena rozšířil Bion koncepci snění takovým způsobem, že jeho úloha už není omezena na vytváření příběhů s manifestním a latentním obsahem. Bion převrací běžné přesvědčení, že schopnost usnout je podmínkou snění. Místo toho předpokládá, že snění je to, co umožňuje usnutí a probuzení. Obě formy snění – tj. to, které probíhá ve spánku i nevědomé snění v bdělém stavu, vytvářejí živou, částečně propustnou bariéru, která odděluje a současně spojuje vědomý a nevědomý život. Z tohoto hlediska je právě snění tím, co nám umožňuje vytvářet a udržovat strukturu naší mysli organizovanou kolem rozdílu mezi vědomým a nevědomým životem a zprostředkovávat konverzaci mezi nimi. Je-li člověk neschopen snít, je neschopen rozlišovat mezi nevědomými psychickými

konstrukcemi (např. sny) a bdělými percepcemi, a v důsledku toho je neschopen usnout a neschopen se probudit. Tyto dva stavy jsou nerozlišitelné a v takových případech je osoba psychotická. Rozdíl a interakce mezi vědomým a nevědomým životem je tvořena – ne pouze reflektována – sněním. Podle Ogdena z nás právě snění v tomto důležitém významu dělá lidské bytosti (Ogden, 2003, s. 20–21). Slavný argentinský spisovatel Jorge Louis Borges (1899–1986) v novele „Zrcadlo a maska“ (1989) vypráví příběh ochrnutého muže se zázračnou pamětí, který nemohl spát ani cokoliv zapomenout a který nakonec zešlél.

V díle „Učení se ze zkušenosti“ Bion dále předpokládá existenci tzv. **psycho-analytických funkcí osobnosti** (1962, s. 89). Podle jeho názoru je lidská bytost konstitučně vybavena dispozicemi pro soubor mentálních operací, které slouží k provádění vědomého a nevědomého psychologického zpracování emocionální zkušenosti (proces, jehož výsledkem je psychologický růst). Navíc tím, že Bion tyto mentální operace nazval „psycho-analytické“, naznačil, že tato psychologická práce využívá způsob myšlení, který nahlíží zkušenost současně z pozice vědomé i nevědomé mysli. Podstatným projevem, přímo kvintesencí, psycho-analytické funkce osobnosti je zkušenost snění. Snění je forma psychické práce, jejíž součástí je plodná konverzace mezi předvědomými aspekty mysli a rušivými myšlenkami, pocity a fantaziemi, kterým je bráněno v jejich snaze o vědomé vyjádření (dynamické nevědomí). Tak je tomu u každé lidské bytosti, která dosáhla diferenciaci vědomé a nevědomé mysli, nezávisle na epoše, v níž žije nebo na okolnostech jejího života (Ogden, 2004b, s. 1355).

Výše zmíněný J. L. Borges v jednom rozhovoru řekl:

„Sen je tvořivost. Samozřejmě i bdění může být kreativní; část našeho solipsismu. Ale tak to nemyslím. V případě snu víš, že vše pochází z tebe, kdežto v případě probouzející se skutečnosti mnoho věcí k tobě může přijít zvenčí, pokud ovšem v solipsismus nevěříš. Pak jsi pořád snílek, ať sníš nebo bdíš. Nevěřím na solipsismus. A myslím, že ve skutečnosti na něj nikdo nevěří. Zásadní odlišnost mezi zkušeností snění a zkušeností bdění je v tom, že zkušenost snu je tvořena a rozvíjena jen tebou.

Otázka: Ale nemusí to být nutně jen ve spánku.

Odpověď JLB: Ne, ne pouze ve spánku. Když vymýšlíš báseň, je jen malý rozdíl mezi spánkem a bděním, ne? A to je podobné: Když myslíš, vynalézáš nebo sníš, pak sen může korespondovat s vizí nebo se spánkem. Na tom nesejde (Borges, 1996, s. 52–54).

Ogden se ovšem nedomnívá, že všechny sny jsou inspirativní a kreativní. Příkladem jsou **noční můry** a **noční děsy**. Noční můry jsou „zlé sny“; noční děsy jsou „sny“, které nejsou sny. Noční děsy se od nočních můr liší nejen svou fenomenologií a psychologickou funkcí, ale také v termínech neurofyzologie a aktivity mozkových vln, která je s nimi spojena. K nočním můrám

dochází v REM fázi spánku, zatímco noční děsy se vyskytují v hlubokém spánku s pomalou vlnovou frekvencí (non-REM). Ukazuje se, že na noční děsy neexistuje žádná vědomá ani nevědomá vzpomínka. EEG záznamy nasvědčují tomu, že se dítě s nočním děsem vůbec neprobudilo. Vyjádřeno v Bionových termínech, noční děsy sestávají ze syrových smyslových dojmů (beta elementů), které nelze propojit s ostatními mentálními prvky. Noční můra je naproti tomu skutečný sen, v němž je emoční bolest jedince podrobená (do značné míry) nevědomé psychologické práci, která ústí v psychologický růst. Toto snění je ovšem přerušeno v okamžiku, kdy jedincovu schopnost vytvářet snové myšlenky a snít je zahltí znepokojivé působení snového emočního prožitku. Výraz básníka Roberta Frosta „výkřik, náhle přervaný“ z básně „Kdo noc už dávno znal“ popisuje noční můru obzvláště výstižně¹. Pacient, který se probudí z noční můry, dosáhl meze svých schopností samostatně snít. Potřebuje mysl jiné osoby – „jež noc už dávno zná“ –, aby mu pomohla snít dosud nesněný aspekt jeho noční můry (Ogden, 2004a, s. 861).

Jinak řečeno, lidé vyprávějí své sny přátelům, terapeutům či terapeutické skupině proto, aby jim je pomohli „dosnít“, tj. pomohli jim psychicky zpracovat nestravitelné momenty jejich duševního dění. Je dokonce možné, že všechny sny, které si člověk zapamatuje, obsahují nějaký nepříjemný prvek. Dokonale harmonické osobnosti, jejichž vědomé a nevědomé mentální funkce do sebe dobře zapadají, si své sny nemusí pamatovat. Jinak je tomu ovšem u lidí psychicky natolik zdevastovaných, že nemohou snít, protože se bojí nesnesitelné úzkosti a paniky, kterou by jim takové psychické oživení přineslo.

LITERATURA

- Aeppli, E. (1995). *Psychologie snu*. Praha: Saggitarius.
- Bion, W. (1962). *Learning from experience*. New York: Basic Books.
- Bollas, C. (1992). Being a Character: Psychoanalysis and Self Experience. In Petržela, M. Výklad snů jako královská cesta do nevědomí. *Revue psychoanalytická psychoterapie*, č. 2, roč. X, v tisku.
- Borges, J. L. (1996). *Zrcadla jsou zvláštní věc. Dva rozhovory*. Olomouc: Votobia.
- Borges, J. L. (1989). *Zrcadlo a maska*. Praha: Odeon.
- Freud, S. (1994). *Výklad snů*. Pelhřimov: Nová tiskárna.
- Frost, R. (1983). Kdo noc už dávno znal. In *Hvězda v kamenném člunu*, přel. Žantovská H. Praha: Mladá fronta, s. 90.

¹ Frost píše: „Stál jsem a ztlumil kroky do ticha,/ když zazněl výkřik, náhle přervaný,/ přes domy, odněkud ne zdaleka.“ (1983, s. 90.)

- Grotstein, J. S., Wilfred R. B. (1985). an Odyssey into the deep and formless infinite. In Reppen, J. (ed.) *Beyond Freud*. London: Analytic Press, s. 297–313.
- Jacobi, J. (1992). *Psychologie C. G. Junga*. Praha: Jiří Kocourek.
- Jung, C. G. (1997). *Výbor z díla I*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Ogden, T. H. (2003). On not being able to dream. *The International Journal of Psychoanalysis*, 84, s. 17–30.
- Ogden, T. H. (2004b). On holding and containing, being and dreaming. *The International Journal of Psychoanalysis*, 85, s. 1349–1364.
- Ogden, T. H. (2004a). This art of psychoanalysis: Dreaming undeamt dreams and interrupted cries. *The International Journal of Psychoanalysis*, 85, s. 857–877.
- Segal, H. (1981). The function of dreams. In *The work of Hanna Segal*. New York: Aronson, s. 89–97.

KOGNITÍVNE OMYLY A OSOBNOSŤ

Imrich Ruisel

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Je všeobecne známe, že v každodennej komunikácii, pri formulácii argumentov, ktoré majú presvedčiť partnera v diskusii, často dochádza k omylom v usudzovaní alebo myšlienkových stratégiách. Omyl je výrok alebo tvrdenie, pri ktorom pozorovateľ neregistruje reálnu situáciu, bez toho, aby o tom vedel (W. Brugger, 1994). Od logickej nepravdivosti sa omyl odlišuje tým, že nepravdivosť sa týka iba objektívneho súdu o stave vecí, zatiaľ čo omyl zahŕňa aj subjektívny postoj.

Omyly môžu mať logické i psychologické zdroje, ktoré sa vzájomne prekrývajú. Najdôležitejšie logické zdroje sú:

- zovšeobecňovanie, ak sa bez dostatočného dôvodu usudzuje z jednotlivých prípadov na všetky ostatné,
- používanie fráz, to jest jazykových formulácií, ktoré zvädzajú k zaujímavosti postojov, ktoré nie sú vecne zdôvodnené, ale majú emočný podklad,
- záver z nepochopiteľného na nemožné. Z toho, že niečo nechápeme, ešte nevyplýva, že je to nemožné,
- úsudok „post hoc, ergo propter hoc“ vyplýva z následného vzťahu dvoch udalostí, keď sa neoprávnene usudzuje na to, že predchádzajúce udalosť je príčinou nasledujúcej,
- klamlivé úsudky rôzneho druhu.

Psychologické zdroje omylov vznikajú z nášho limitovaného a emóciami dezorientovaného myslenia. Ich príčinami môžu byť:

- závislosť myslenia od jazyka, ktorý je mnohoznačný,
- závislosť od zmyslov a pamäti, ktoré môžu klamať,
- predsudky,
- nedostatok vzdelania a poznania spolu s nutnosťou rýchle sa rozhodovať,
- hlúposť a myšlienková obmedzenosť,
- preceňovanie autorít,
- podliehanie sociálnym tlakom a skupinovému mysleniu.

Viaceré omyly (predovšetkým vyplývajúce z logických zdrojov) systematicky študoval už Aristoteles a opísal ich v knihe „De Sophisticis Elenchis“ (1938). Neskôršie prehľady sa opierali o Aristotelov zoznam, avšak objavili sa aj nové varianty omylov, nesprávne používané ako argumenty vo vzťahu ku kontextu usudzovania alebo typu dialógu. Súčasne ovplyvňujú aj používanie

relevantných argumentov pri výmene informácií medzi dvomi účastníkmi diskusie. Preto môžu významne interferovať primerané usudzovania pri riešení problémov a rozhodovaní.

V našom prehľade sme sa pokúsili o sumarizáciu kognitívnych omylov, ktoré vyplývajú z nedostatočného akceptovania kognitívnych požiadavok na spracovanie javov každodenného života. Ide o omyly, ktoré môžu výrazne znižovať efektívnosť myšlienkových stratégií a dokonca znemožňovať dosiahnutie primeraných záverov a vytýčených cieľov.

Genetický omyl vyplýva z odvodzovania nevhodných záverov o určitom jave, ktoré vyplývajú z jeho podstaty. Býva zdôvodňovaný výrokom: „Tento liek bol vyrobený z rastliny, ktorá je jedovatá a preto si myslím, že ak mi ho môj lekár doporučí, nemal by som ho užívať, pretože mi môže uškodiť“ (D. Walton, 1995). Predpokladá sa, že liek pôsobí škodlivo, pretože obsahuje jedovaté substancie. Pôsobením tohto omylu sa tiež očakáva, že u niektorých zvierat nedostatočná čistota pokrmu znečisťuje ich mäso. Akceptácia tohto predpokladu môže viesť až k rituálnemu odmietaniu konzumácie mäsa. Genetický omyl pôsobí pomerne frekventovane a často sa spája aj s argumentami založenými na osobných útokoch, najmä spochybňovaním zdrojov informácií alebo ich interpretov.

Argument o ľuďoch je druhom omylu, ktorý na podporu očakávaných záverov využíva populárne sentimenty. Niekedy sa hovorí o „apelovaní ku galérii“ alebo dokonca „k davu“, čo vedie k tomu, že tento druh argumentov býva tradične spochybňovaný. Avšak pokiaľ sa odvolávanie na populárne sentimenty nepreceňuje, nemusí byť nevyhnutne chybné. K omylom však dochádza najmä v prípadoch, keď masové nadšenie nahrádza nedostatok argumentov.

Argumentácia ľútosťou obvykle pôsobí na sympatie, ľútosť alebo súcit pozorovateľov. Takéto argumenty môžu mať aj svoje opodstatnenie, napríklad pri charitatívnych aktivitách. Súčasne však pri nedostatku argumentov môžu vyvíjať nevhodný tlak na pozorovateľa. Napríklad študent, ktorý zanedbal prípravu na skúšku, nepatrične argumentuje, že zlá známka by mohla u jeho chorej matky vyvolať srdcovú porážku.

Omyly kompozície sú založené na predpoklade, že z vlastností častí možno odvodiť vlastnosti celku. Na ilustráciu možno uviesť výrok „Dôležité súčiastky tohto stroja sú ľahké, z čoho vyplýva, že celý stroj je ľahký“. Omyl spočíva v tom, že z jednotlivých častí nemožno vždy automaticky odvodzovať celok. V niektorých prípadoch omyly vyplývajú zo vzťahu všetkých častí k celku, napr. výrok „Každý človek v tejto krajine si platí svoje dlhy. To znamená, že krajina platí svoje dlhy“. Omyly delenia sú opačné v porovnaní s omylmi kompozície: očakáva sa, že z vlastností celku možno usudzovať o vlastnostiach častí – napr. „Tento stroj je ťažký, z toho vyplýva, že všetky

súčiastky sú ťažké“. Problém spočíva v chybnom očakávaní, že vlastnosti celku možno priamo aplikovať na jeho časti.

Omyly z falošnej príčiny, niekedy označované aj ako „post hoc, ergo propter hoc“ vznikajú chybným argumentovaním, založenom na korelovaní dvoch odlišných udalostí. Ako napríklad uvádza D. Walton (1995), v niektorých regiónoch Európy sa môžu vyskytovať korelácie medzi veľkosťou populácie bocianov a pôrodnosťou. Bolo by však chybné usudzovať, že prítomnosť bocianov pôrodnosť priamo ovplyvňuje. Omyl vzniká z chybného chápania korelácie ako príčinného dôkazu. Zdanlivá súvislosť môže vzniknúť pôsobením iných faktorov, ktoré sa pôvodne nebrali do úvahy.

Omyly nedostatočného vymedzenia sa vyskytujú pri usudzovaní zo všeobecného pravidla na jednotlivé prípady. Jedna z verzií usudzovania zo všeobecného pravidla je založená na prehliadaní alebo ignorovaní zákonných výnimiek. Tento druh omylu sa nazýva aj omylom náhody. Príkladom môže byť argument: „Každý má právo na slobodu prejavu a preto ak chcem, mám právo na koncerte hlasno zvolať „horí!““. Inou verziou býva omyl obrátenej náhody alebo omyl prenáhlenej generalizácie, ktorý sa vyskytuje pri pokuse odvodzovať z jednotlivých prípadov všeobecné pravidlo, ktoré neplatí na tento prípad. Napr. „Pštros je vták, ktorý nelietá. To znamená, že vtáci nelietajú“. Omyl vyplýva z chybného úsudku, pretože pštros nie je typickým vtákom, ktorý lieta.

Argument z konsenzu národov je založený na výzve k spoločnému súhlasu pri podpore určitého záveru. Mnohí teológovia a filozofi v minulosti týmito argumentami podporovali závery o Božej existencii a o záväznom charaktere morálnych princípov. Na ilustráciu môže slúžiť výrok „Viera v Boha je medzi ľudskými bytosťami v minulosti i v budúcnosti prakticky univerzálna. Z toho vyplýva, že sa potvrdzuje pravdivosť predpokladu, že Boh existuje“.

Verzia argumentu z konsenzu národov reprezentovaná týmto príkladom sa niekedy uvádza ako príklad argumentu o ľuďoch nazývaný argumentom z popularity: „Každý verí tomu, že X.Y. má pravdu. Z toho vyplýva, že X.Y. má skutočne pravdu“. Ak sa takýto argument používa univerzálnne, nie je všeobecne pravdivý a môže byť hodnotený ako omyl. Pri opatrnejšej manipulácii, ak sa uvažuje aj o výnimkách z pravidla, môže slúžiť ako slabší, avšak platný argument.

Argument o ľuďoch slúži k vyvráteniu opačného názoru vyvolávaním osobných útokov proti argumentujúcemu. V urážlivej alebo osobnej variante sa napadá osobná dôstojnosť argumentujúceho (najmä jeho pravdivosť). Napr. výrokom: „To, čo hovorí Novák, nie je pravda, pretože Novák je klamár“. Pri overovaní hodnovernosti svedkov (napr. pri krížovom výsluchu), ich spochybňovanie môže byť v niektorých prípadoch oprávnené. Aj v poli-

tickej debate pochybnosti o morálnych vlastnostiach môžu mať svoje opodstatnenie.

Avšak argumenty o ľuďoch sa často používajú pri neférovom napadaní oponentov – najmä v prípadoch, ak útok nie je zaslúžený, alebo ak mal slúžiť na odvrátenie pozornosti poslucháčov od významnejšej línie argumentácie. V detailnejšej variante sa predpokladá, že osobnostné vlastnosti argumentátora sú s jeho argumentami v konflikte, čo by u poslucháčov malo viesť k záveru, že je popletený alebo neistý, podľa výroku „nerobíš to, čo kážeš“. Napríklad politik, ktorý v minulosti obhajoval znižovanie daní, ak neskôr podporí legislatívu na ich zvýšenie, môže byť obvinený z „prevracania kabátov“. Tento typ argumentácie nie je nevyhnutné chybný, avšak môže byť použitý mylným spôsobom, ak sa napríklad zmenili okolnosti pri posudzovaní určitej situácie. Iný variant je tzv. „otravovanie studní“, to jest taký typ argumentov o ľuďoch, pri ktorých je argumentujúci zásadne spochybňovaný a preto nič, čo povie, nemožno pokladať za spoľahlivé.

Iný variant argumentu o ľuďoch predstavuje formulka „ty – tiež“, kde argumentujúci charakteristicky reaguje asi takto: „Čo s tebou? Či ty si nikdy neklamal? Si tak spravodlivý, až je z toho človeku zle“. Používa sa aj modifikovaný typ argumentu o ľuďoch, keď jeden pozorovateľ obviňuje druhého tým, že nie je čestný alebo nestranný, prípadne, že pred verejnosťou skrýva svoje motívy alebo osobné záujmy.

Argument „kyjaka“ prostredníctvom hrozby alebo strachu usiluje o zstrašenie respondenta, aby akceptoval očakávané závery. Tieto argumenty sú často nepriame, napr. „Ak to neurobíš, bude to mať pre teba ťažké dôsledky“. V takýchto prípadoch už spôsob prednesu môže byť pokladaný za hrozbu. Argument „kyjaka“ nie je nevyhnutne chybný, pretože hrozivé alebo strach vyvolávajúce sankcie – napr. tvrdé tresty za prekračovanie rýchlosti v cestnej doprave, nemusia predstavovať zlyhanie kritickej argumentácie. Ale pretože argumenty „kyjaka“ obvykle vyvolávajú emócie, často sa používajú na presvedčanie najmä v prípadoch, ak chýbajú potrebné argumenty.

Argument authority sa obvykle opiera o názory expertov (de facto autorít) alebo informácie predstaviteľov inštitúcií, prípadne nositeľov relevantných titulov (de jure autorít). Argument vyplývajúci z authority môže byť praktickou, ale nespoľahlivou metódou riadenia diskusie k predpokladanému záveru. Avšak prílišné odvolávanie expertov na svoju autoritu, aj proti predloženým dôkazom, môže viesť k omylom, najmä typu argumentu z úcty. Argumenty založené na expertných názoroch sa obvykle akceptujú v umelej inteligencii a pri každodennej argumentácii. Aj keď argumenty odvodené od autorít boli v určitých historických obdobiach ostro odsudzované ako apriórne mylné, súčasné tendencie vedú v určitých prípadoch k ich tolerovaniu.

Argument o úsudku reprezentuje argumentáciu založenú na poznatkoch, ktoré sú empirické a stoja v protiklade s osobnými názormi argumentátora. V modernej terminológii ide o poznatky založené na objektívnych dôkazoch, ktoré nie sú v súlade so subjektívnymi názormi. Pojem uviedol J. Locke (1984), aby ho odlíšil od troch bežne používaných druhov argumentov, založených na premisách, že respondent ich vždy akceptuje. Preto sa pokladajú za osobné. Naopak, štvrtý typ, argument o úsudku nie je založený na tom, čo ľudia akceptujú a preto je pokladaný za „neosobný“. J. Locke (1984) konštatoval, že prvé tri typy argumentov môžu respondentovi slúžiť k recepcii pravdy, ale nemôže mu pomôcť k pravde dospieť. K tomu môže slúžiť iba argument o úsudku. Zatiaľ čo prvé tri typy argumentov vyplývajú podľa J. Locka (1984) z hanblivosti, ignorancie alebo omylov človeka, štvrtý typ vyplýva z dôkazov, argumentov a svetla vyžarujúceho z pôvodu vecí.

Argument z úcty alebo rešpektu je založený na mylných názoroch expertov v argumentácii pri pokuse presvedčiť, aby jednotlivec akceptoval určité závery. J. Locke (1984) opisuje takéto argumenty ako stratégie, ktoré vyvíjajú nátlak na oponenta, aby prijal určité názory vyhrážkou, že ak sa autorite nepodriadi, budú ho pokladať za neúctivého, neslušného alebo neskromného. Avšak J. Locke (1984) netvrdil, že odvolávanie na autority je principiálne mylné. Pri vhodnom použití môže byť oprávnené.

Argument z ignorancie môže nadobúdať dve formy:

- a. nie je známe, či propozícia A je pravdivá; z toho vyplýva, že A je nepravdivá,
- b. nie je známe, či propozícia A je nepravdivá; z toho vyplýva, že A je pravdivá.

Príkladom môže byť výrok: „Tento výrok nebol potvrdený ako pravdivý, z toho vyplýva, že je nepravdivý“. Ide o negatívny typ na poznatkoch založeného alebo domnelého usudzovania, ktoré nebýva príliš presvedčivé. Tento druh argumentácie sa uplatňuje pri nedostatku jednoznačných poznatkov a opiera sa o predpoklady, ktoré možno použiť na podporu provizórneho záveru, pričom nie je zrejmé, nakoľko je záver pravdivý alebo falošný. Príkladom môže byť výrok: „O pánovi Novákovi som nepočul už sedem rokov a nemám žiaden dôkaz, že je živý. Preto predpokladám, že je mŕtvy“.

Argumenty z ignorancie by sa nemali akceptovať jednoznačne. Podľa D. Waltona (1995) ako príklad možno použiť senátne vypočúvanie z r. 1950, keď sa senátor Mac Carthy prostredníctvom kazuistik pokúšal dokázať, že niektoré osoby vo vysokom politickom postavení možno pokladať za komunistov. Napríklad konštatoval: „Nemám o tom k dispozícii veľa informácií, okrem všeobecného tvrdenia agentúry, že v registroch sa nenachádza nič, čo by vyvracalo ich komunistické kontakty“. Argumenty z ignorancie môžu

viest' k falošným záverom opierajúcim sa skôr o povesti alebo subjektívne obvinenia, než o reálne dôkazy.

Ignorancia z vyvracania je podľa Aristotela (1938) chybou vyplývajúcou z nedostatočného udržania priebehu argumentácie. Omyl sa tiež prejavuje vo forme irelevantných záverov alebo chýbajúceho obsahu. Vyplýva z nedostatočne kontrolovaného priebehu argumentácie alebo dokazovania. Predpokladajme, že počas súdneho procesu žalobca predkladá zakrvavenú košeľu obete a obsírne argumentuje, že vražda je strašný zločin. Toto odbočenie môže pripadať irelevantné k potvrdeniu podozrenia, nakoľko je obžalovaný vinný z vraždy. Zlyhania argumentácie tohto typu je niekedy zložité primerane zhodnotiť, a pravidlá hodnotenia môžu závisieť od typu diskusie, ktorú vedú účastníci. V niektorých prípadoch konvencie alebo scenáre procedúr, to jest kriminálnych záverov, pomáhajú určiť, nakoľko línia argumentácie môže byť posudzovaná ako relevantná alebo nie.

Požiadavka vyhovieť „princípom“ alebo záverom prebiehajúcej diskusie, tiež nazývaná „vyžobrávaním“ otázky, je omylom založenom na nevhodnom argumentovaní, ktoré prebieha v kruhu. Usudzovanie v kruhu nemusí byť nevyhnutne mylné, avšak mylným sa stáva v prípade, keď bol argument v kruhu použitý na maskovanie zlyhania pri zhromažďovaní dôkazov. Predstavme si, že na otázku, či určité auto patrí Petrovi, pozorovateľ odpovie konštatovaním, že: „Všetky autá v našom okolí patria Petrovi“. Problém spočíva v tom, že pozorovateľ sa opiera o premisu, podľa ktorej všetky autá patria Petrovi a preto považuje za samozrejmé, že aj konkrétne auto patrí Petrovi, namiesto toho, aby hľadal priame dôkazy.

Omyl mnohých otázok (tiež zvaný omyl komplexnej otázky) je založený na spájaní nezaručených predpokladov s položenou otázkou tak, že ľubovoľná priama odpoveď bude akceptáciou východných predpokladov chytať respondenta do kognitívnej pasce. Typickým príkladom je otázka: „Už ste prestali biť svojho manželku?“ Bez ohľadu na to, či respondent odpovie áno alebo nie, pripúšťa predpoklad, že

a. má partnera a

b. že tohto partnera určitý čas bil. Keďže jeden alebo oba predpoklady nie sú v danom prípade zaručené, užitie tejto otázky je prípadom omylu mnohých otázok.

Omyl dvojznačnosti sa vyskytuje v prípadoch, ak bol určitý pojem viac raz použitý ako argument tak, že ho možno interpretovať v jednotlivých prípadoch rôznym spôsobom. Takýto argument môže pôsobiť presvedčivo vtedy, keď posun v kontexte použitia slova umožňuje rôzne interpretácie. Ako príklad možno uviesť výrok: „Média môžu prezentovať všetky fakty o niečom, čo je verejným záujmom. Verejný záujem o život filmových hviezd je intenzívny. Z toho vyplýva, že média môžu prezentovať všetky

fakty zo súkromného života filmových hviezd“. Tento argument vychádza z platných premís k neplatným záverom manipulovaním s dvojznačnosťou „verejného záujmu“. V prvom prípade sa naznačuje „verejný úžitok“, zatiaľ čo v druhom skôr zvedavosť.

Amfibólia (alebo dvojité usporiadanie) je typom tradičného omylu (odvodeného z Aristotelovho zoznamu), ktorý sa týka použitia syntakticky neurčitých viet ako sú: „Šetrite mydlom a mrhajte papierom“. Využitelnosť takýchto omylov v serióznej diskusii nie je celkom jasná. Zaiste, citovaná veta nie je argumentom, ale jednoducho dvojznačným výrokom. Pri niektorých reklamách typu: „Dve pizzy za jednu špeciálnu cenu“ pozorovateľ však môže registrovať, ako dvojznačnosť výroku posúva čitateľov k záveru, že skutočne môžu dostať dve pizzy iba za regulárnu cenu jednej.

Argument šikmej plochy vyplýva z činnosti (alebo nečinnosti), vyvolávajúcej prvý krok v sekvencii udalostí, ktorým možno ťažko odolať, čo často vedie k nebezpečným (alebo nežiaducim) záverom. Napríklad odporci euthanázie neraz argumentujú, že ak sa raz euthanázia v ľubovoľnej forme povolí, potom zoslabenie rešpektu k ľudskému životu povedie k totalitnému štátu, ktorý umožní rutinne odstraňovať starých, slabých alebo politicky bezvýznamných jednotlivcov. Niektoré argumenty šikmej plochy môžu byť oprávnené, ale ich používanie by sa nemalo zveličovať, najmä pri nedostatočných dôkazoch alebo pri snahe o zastrášovanie oponentov.

Ako vidieť z uvedených príkladov, väčšina omylov sa týka deduktívneho myslenia. Je všeobecne akceptované, že dedukcie zohrávajú kľúčovú úlohu pri myslení. Formulovanie plánov a hodnotenie činnosti, determinovanie dôsledkov predpokladov a hypotéz, interpretácia a formulovanie inštrukcií, pravidiel a všeobecných princípov, hľadanie argumentov, hodnotenie údajov, rozhodovanie sa medzi konkurenčnými teóriami a riešenie problémov. Svet bez dedukcií by bol svetom bez vedy, technológie, zákonov, sociálnych konvencií a kultúry. Každá náročnejšia diskusia vyžaduje akceptáciu argumentov. Ako zdôrazňujú P. N. Johnson-Laird a R. Byrne (1992), viacerí odborníci výskyt logických chýb popierajú, pretože dedukcia je založená na množine univerzálnych princípov aplikovateľných na ľubovoľný obsah a každý môže spoľahlivo tieto princípy nacvičiť. Nemožno však zabudnúť, že respondenti neraz jednotlivé premisy zabúdajú, nepresne ich interpretujú alebo používajú nepatričné informácie. Tak vlastne dochádza k zlyhaniu ich mechanizmu spracovania informácií.

Avšak zákony logiky poskytujú iba málo príležitostí na zlyhanie ľudského myslenia. Človeka nemožno zďaleka pokladať len za racionálnu bytosť. Neraz sa usiluje dosiahnuť nemožné alebo sa správa takým spôsobom, ktoré zďaleka neslúži k jeho najlepším záujmom. To však neznamená, že nie je

schopný racionálne myslieť, aj keď jeho správanie takéto znaky vždy neprejavuje.

Ako zdôrazňujú P. N. Johnson-Laird a R. Byrne (1992), ľudia sú principiálne racionálni, avšak omylní v praxi. Sú schopní dospievať k validným dedukciám a zväčša aj vedia, že k nim dospeli. Avšak za určitých okolností robia aj nevalidné dedukcie. Príčiny možno hľadať v nedostatočnom pochopení premís alebo v ich zabúdaní. Ľudia sa však nielen dopúšťajú logických chýb, ale dokonca sú pripravení ich priznávať, čiže prejavujú určitú meta-logickú intuíciu. Jednotlivci niekedy formulujú svoje vlastné princípy usudzovania a tie sa tiež týkajú dedukcií v meta-logickom chápaní (ako časti širšieho druhu meta-kognícií), čo môže viesť k výraznejšej sebareflexii omylov v racionálnom myslení. Užitočné je uvažovať aj o pojme meta-dedukcie ako vyššej formy myslenia, v ktorej dedukcie týkajúce sa iných dedukcií alebo tvrdení, explicitne stanovujú správnosť alebo nesprávnosť propozície. Meta-dedukcia mala rozhodujúcu úlohu aj pri formovaní logiky ako vednej disciplíny.

Meta-dedukcia môže prispievať k vyššej validite myšlienkových operácií aj postihovaním príčin, ktoré vyvolávajú kognitívne omyly. Medzi nimi významnú úlohu zohrávajú premenné osobnosti, motivácie, sociálnych tlakov, skupinového myslenia, prípadne postojov. Preto aj štúdium týchto omylov môže poskytovať validné informácie o skresleniach racionálneho i iracionálneho myslenia.

LITERATÚRA

- Aristotle (c.330BC) (1938). *On Sophistical Refutations*. Cambridge, Harvard University Press.
- Brugger, W. (1994). *Filosofický slovník*. Praha. Naše vojsko.
- Johnson-Laird, P. N., Byrne, R. M. J. (1992). *Deduction*. Hove, Lawrence Erlbaum Assoc. Publ.
- Locke, J. (1984). *Pojednanie o ľudskom rozume*. Praha, SPN.
- Walton, D. (1995). *Fallacies*. London, Routledge Encyclopedia of Philosophy.

ZMĚNY PĚTI DIMENZÍ OSOBNOSTI V ZÁVISLOSTI NA VĚKU ¹

Martina Hřebíčková

Psychologický ústav AV ČR v Brně

Pětifaktorový model popisu osobnosti

Projevy člověka, jeho chování lze zobecnit množstvím charakteristik označovaných jako vlastnosti osobnosti, rysy nebo také osobnostní dispozice či dimenze osobnosti (např. *uzavřený, agresivní, bázlivý, pracovitý*). Chceme-li vlastnosti osobnosti zkoumat, stojíme nejdříve před úkolem provést jejich klasifikaci, určit vlastnosti nejpodstatnější pro výstižný a úplný popis osobnosti. Při klasifikaci rysů se používají různé postupy a není proto překvapující, že psychologové osobnosti odvodili rozdílný počet rysů odlišujících se také svým obsahem. V poslední době se přesto početná skupina badatelů shoduje, že k úplnému a výstižnému charakterizování osobnosti postačuje pět dimenzí odvozených z lexikálních analýz slov používaných k popisu osobnosti. Vychází se přitom z předpokladu, že většina osobnostních charakteristik, jimiž lze popsat individuální odlišnosti, je obsažena ve slovní zásobě. Cílem lexikálních projektů je tedy v prvním kroku vybrat ze slovníku příslušného jazyka sestaveného lexikografy všechna adjektiva vhodná k charakterizování osoby a za použití různých strategií (nejčastěji jsou charakteristiky klasifikovány do kategorií za účasti expertů) vybrat se souboru několika tisíc osobnostních deskriptorů relativně trvalé charakteristiky osobnosti (rysové deskriptory). V závěrečné fázi se seznam rysových deskriptorů předloží respondentům k posouzení, do jaké míry mají uvedené vlastnosti a odpovědi se zpracují pomocí statistické metody – faktorové analýzy. Jejím výsledkem je seskupení vzájemně souvisejících proměnných (v tomto případě rysových deskriptorů) do několika faktorů. V lexikálních projektech realizovaných v angličtině, němčině, holandštině, polštině, turečtině nebo češtině byla odvozena pětifaktorová struktura popisu osobnosti s faktory pojmenovanými extraverte (*povídavý, energický, společenský*), přívětivost (*dobrosrdečný, přívětivý, snášenlivý*), svědomitost (*důkladný, svědomitý, pečlivý*), emocionální stabilita (*klidný, vyrovnaný*), intelekt (*vzdě-*

¹ Tento příspěvek je součástí výzkumného záměru AV0Z0250504 Člověk v kontextech celoživotního vývoje Psychologického ústavu AV ČR.

laný, inteligentní, bystrý)²; (podrobněji o českém lexikálním projektu viz Hřebíčková, 1995; 1997; o mezinárodních výzkumech pětifaktorové struktury popisu osobnosti viz Hřebíčková, 2003).

Pětifaktorový model osobnosti v psychologických dotaznících a inventářích

Kromě lexikálních analýz je znám další výzkumný přístup odvozující strukturu osobnosti z faktorové analýzy odpovědí na položky nebo škály osobnostních dotazníků. Tímto způsobem postupovali Costa a McCrae, kteří v analýze dotazníkových položek identifikovali čtyři dimenze překrývající se svým obsahem s dimenzemi zaznamenanými v lexikálních analýzách. Alternativně je vymezena dimenze intelekt nahrazená Costou a McCraem otevřeností vůči zkušenosti odvozenou z analýzy psychologických metod a dimenze emocionální stabilita je pojmenována podle charakteristik obsažených na opačném pólu (neuroticismus). Costa a McCrae využili poznatky lexikálních studií a údaje z vlastních analýz k vytvoření psychodiagnostické metody určené k zjišťování míry pěti obecných charakteristik osobnosti a výsledkem jejich úsilí je několik verzí NEO inventářů (Costa, McCrae, 1992). V NEO osobnostním inventáři (NEO-PI-R) je každá z dimenzí pětifaktorového modelu vymezena šesti dílčími charakteristikami, celkem tedy NEO-PI-R na 240 položkách zjišťuje kromě pěti obecných také 30 dílčích charakteristik osobnosti. Inventář má dvě verze, jedna je určena pro sebeposouzení, položky verze pro posouzení jiným jsou naformulovány ve 3. os. j. č. Zkrácený NEO pětifaktorový inventář (NEO-FFI) o 60 položkách měří pouze pět obecných dimenzí osobnosti a obsahuje položky z NEO-PI-R nejlépe reprezentující jednotlivé dimenze pětifaktorového modelu. Obě metody byly přeloženy do češtiny a ověřovány v několika výzkumných studiích a jsou využitelné v psychodiagnostické praxi (Hřebíčková, Urbánek, 2001, Hřebíčková, 2004). V tomto příspěvku budou uvedeny výsledky získané z obou verzí NEO inventářů; v následujícím odstavci však bude uvedeno pouze stručné vymezení pěti obecných dimenzí osobnosti, o jejichž změnách souvisejících s věkem se zmíníme podrobněji.

Obsah pěti dimenzí osobnosti v NEO inventářích

Neuroticismus postihuje individuální rozdíly v emocionální stabilitě a emocionální labilitě. Na jednom pólu dimenze se vyskytují jedinci, které lze

² Jednotlivé faktory pětifaktorového modelu byly pojmenovány podle adjektiv na pozitivním pólu faktoru, avšak každý faktor obsahuje také adjektiva na opačném pólu (např. ve faktoru extraverte jsou obsaženy charakteristiky vystihující introverzi (*málomluvný, uzavřený, nespo-lečenský*)).

snadno přivést do rozpaků, cítí se zahanbení, nejistí, nervózní, úzkostní, intenzivně prožívají strach, obavy nebo smutek. Na opačném pólu dimenze se nacházejí emocionálně stabilní lidé, kteří jsou klidní, vyrovnaní, bezstarostní a ani stresující situace je nevyvedou snadno z míry.

Extraverti se popisují jako společenštití, sebejistí, aktivní, hovorní, energičtí, veselí a optimističtí, introverti na opačném pólu dimenze se označují za uzavřené, zdrženlivé, nezávislé a samostatné.

Jedinci dosahující vysoké míry otevřenosti vůči zkušenosti mají živou představivost, jsou citliví na estetické podněty, vnímaví k vlastním prožitkům i prožitkům jiných, upřednostňují rozmanitost, jsou zvědaví a mají nezávislý úsudek. Často se chovají nekonvenčně, zkoušejí nové způsoby jednání a dávají přednost změně. Nízká míra otevřenosti vůči zkušenosti pak koreponduje se sklonem chovat se konvenčně a zastávat konzervativní postoje. Takoví jedinci dávají přednost známému, osvědčenému a jejich emoční reakce jsou často utlumeny.

Dimenze přívětivost postihuje interpersonální chování. Nejvýraznější charakteristikou osob s vysokou mírou přívětivosti je altruismus, chápání a porozumění druhých, sklon důvěřovat druhým lidem a upřednostňování spolupráce. Osoby s nízkou mírou této charakteristiky se naproti tomu popisují jako nepřátelské a egocentrické, mající tendenci znevažovat záměry druhých a spíše s nimi soutěžit než spolupracovat.

Vztah k práci, aktivní proces plánování, organizování a realizace úkolů je obsahem dimenze svědomitost. Jedinci s vysokou mírou této vlastnosti se popisují jako cílevědomí, ctížádostiví, pilní, vytrvalí, systematičtí, s pevnou vůlí, disciplinovaní, spolehliví, přesní a pořádní, kdežto jedinci s nízkou mírou svědomitosti se označují za nedbalé, lhostejné, naplňující své cíle s malým zaujetím.

Změny pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku zaznamenané v NEO inventářích

Costa a McCrae realizovali za použití NEO inventářů u amerických respondentů řadu longitudinálních a průřezových zkoumání pěti obecných dimenzí osobnosti (McCrae, Costa, 1990; Costa, McCrae, 1994). Opakovaně zjistili, že mladší respondenti si přisuzovali vyšší míru neuroticismu, extraverte a otevřenosti ke zkušenosti a nižší míru přívětivosti a svědomitosti ve srovnání se staršími. Ve spolupráci s kolegy z Německa, Itálie, Portugalska, Chorvatska, Jižní Koreje, Ruska, Estonska a Japonska ověřovali, zda lze tytéž odlišnosti pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku zaznamenat také v jiných kulturách, v nichž respondenti různého věku provedli sebeposouzení na základě položek národních verzí NEO-PI-R (McCrae a kol., 1999). Ve

čtyřech případech (Itálie, Chorvatsko, Rusko, Estonsko) se sice nepotvrdilo ubývání neuroticismu s věkem, ve zbývajících zemích se mladší respondenti posuzovali jako neurotičtější. Pro ostatní čtyři dimenze velké pětky lze výsledky shrnout velmi jednoduše. Ve všech případech bylo zaznamenáno ubývání míry extraverze a otevřenosti vůči zkušenosti s věkem a nárůst míry přívětivosti a svědomitosti. V jiné studii (McCrae, a kol., 2000) byla porovnávána struktura vlastností osobnosti zjišťovaná NEO pětifaktorovým osobnostním inventářem (NEO-FFI) u respondentů různého věku v Německu, Anglii, Španělsku, České republice³ a Turecku. Nepředpokládalo se, že budou zmíněné změny pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku zaznamenány také u respondentů pocházejících ze zemí s odlišnou kulturou, historií a náboženstvím. U respondentů pocházejících ze všech zúčastněných zemí bylo zjištěno, že s věkem ubývá míra neuroticismu a extraverze a narůstá míra svědomitosti. Již několikrát zmíněný trend spočívající ve vyšší míře přívětivosti u starších ve srovnání s mladšími se potvrdil v německém, českém a tureckém vzorku, ale nebyl zaznamenán u anglických a španělských respondentů. Ubývání otevřenosti vůči zkušenosti v závislosti na věku se potvrdilo u španělských, českých a tureckých respondentů, nebylo potvrzeno v německém a britském souboru, kde se nejmladší skupina respondentů posuzuje jako méně otevřená novým zkušenostem ve srovnání s 18–21letými. Takový výsledek je však pravděpodobně podmíněn převahou vysokoškoláků v této skupině. U respondentů staršího věku se opět potvrdilo ubývání míry otevřenosti v závislosti na věku.

McCrae a Costa (v tisku) reanalyzovali údaje získané ze sebeposouzení respondentů rozdělených pouze do dvou věkových skupin (18–21 let a 22–98 let) ve 12 různých zemích⁴. Ve všech zemích se potvrdilo přibývání míry přívětivosti a svědomitosti s věkem, v 11 zemích byla zaznamenána nižší míra otevřenosti u starších respondentů, v 10 případech bylo zjištěno ubývání míry extraverze a v sedmi zemích s věkem ubývá míra neuroticismu.

Odlišnosti v míře pěti charakteristik osobnosti zaznamenané u respondentů různého věku však mohou být ovlivněny použitou metodou – sebeposouzením. Posouzení prováděné jinými (partnery, přáteli, známými) poskytuje alternativní postup zjišťování míry pěti obecných dimenzí osobnosti a nabízí další možnost ověřování změn pěti dimenzí osobnosti v souvislosti s věkem. U amerických respondentů se při posouzení jinými potvrdily změny osob-

³ V České republice se výzkumu účastnilo 912 respondentů ve věku od 14 do 81 let, kteří byli stejně jako respondenti pocházející z ostatních zemí rozděleni do pěti skupin podle věku (14–17, 18–21, 22–29, 30–49, 50 let a více).

⁴ Podle NEO-PI-R provedli sebeposouzení respondenti z Německa, Itálie, Portugalska, Chorvatska, Severní Koreje, USA, Ruska, Japonska, Estonska, Číny, Zimbabwe a České republiky.

nostních charakteristik v závislosti na věku obdobné jako při sebeposouzení (Costa, McCrae, 1992; Piedmont, 1994). V německém souboru 2 000 dvojčat, v němž každé z dvojčat bylo posuzováno dvěma posuzovateli však bylo zjištěno, že s věkem roste míra svědomitosti, ovšem nepotvrdily se statisticky významné souvislosti extraverze a otevřenosti vůči zkušenosti s věkem a korelace neuroticismu a přívětivosti s věkem byly velmi malé (Rieman a kol. 1997). Míra pěti obecných dimenzí osobnosti zaznamenaná na základě sebeposouzení a posouzení jinými za použití NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R) byla sledována také u českých a ruských respondentů různého věku (McCrae a kol., 2004). Analýzy sebeposouzení respondentů z obou zemí potvrzují již dříve zjištěné trendy – snižování míry extraverze a otevřenosti vůči zkušenosti a zvyšování míry přívětivosti a svědomitosti s věkem. Snižování míry neuroticismu s věkem však bylo zaznamenáno pouze u českých respondentů. Z posouzení jinými jednoznačné potvrzení těchto odlišností souvisejících s věkem nevyplývalo. V ruském souboru bylo zaznamenáno na základě posouzení jinými ubývání míry extraverze a otevřenosti a přibývání přívětivosti a svědomitosti v závislosti na věku respondentů, u českých respondentů se totožné změny vyskytují u charakteristik souvisejících s extraverzí a otevřeností. Doposud nepublikované jsou údaje získané z rozsáhlého mezinárodního výzkumného projektu uskutečněného v 50 kulturách včetně asijských a afrických za použití verze pro posouzení jiného NEO-PI-R (McCrae, Terracciano a kol., v tisku). V rámci tohoto výzkumného projektu vysokoškolaři posuzovali jim známého člověka ve věku 18–21 let a člověka staršího 40 let. Při posuzování mladších respondentů (18–21 let) byla téměř ve všech sledovaných kulturách zaznamenána vyšší míra extraverze a otevřenosti vůči zkušenosti a nižší míra svědomitosti ve srovnání se staršími (kterým bylo více než 40 let). V případě neuroticismu a přívětivosti jsou výsledky nejednoznačné. Očekávané statisticky průkazné snižování míry neuroticismu s věkem se potvrdilo u respondentů z pěti zemí a ve dvou případech (Estonsko a Slovensko) byli starší posuzováni jako více neurotičtí ve srovnání s mladšími. V deseti zemích byl zaznamenán statisticky průkazný vliv věku na míru přívětivosti, v osmi případech míra přívětivosti u posuzovaných osob roste s věkem ovšem ve dvou zemích – Japonsku a Portugalsku jsou dospělí posuzováni jako méně přívětiví ve srovnání s 18–21letými.

Shrnutí a pokus o objasnění změn pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku

Při sebeposouzení i posouzení jinými se s věkem snižuje míra neuroticismu, extraverze, otevřenosti vůči zkušenosti a roste míra přívětivosti a svědomitosti především u amerických respondentů. V dalších zemích, kde byly sledovány změny pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku se tyto výsled-

ky nepotvrzují jednoznačně. Výraznější odlišnosti v míře pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku byly zaznamenány při sebeposouzení, méně výrazné jsou tyto odlišnosti odvozené z posouzení jinými. V údajích ze sebeposouzení respondentů pocházejících z různých zemí také častěji než z údajů o posouzení od jiných nacházíme potvrzení změn původně zaznamenaných v USA. V mezinárodních výzkumech zaznamenáváme především přibývání míry svědomitosti s věkem naopak k ubývání míry neuroticismu v závislosti na věku nedochází ve všech sledovaných zemích. Například u ruských respondentů byl opakovaně zaznamenán statisticky průkazný nárůst míry neuroticismu u nejstarších respondentů. Lze spekulovat o tom, že nižší životní úroveň a menší kvalita poskytované lékařské péče se může projevit prožíváním obav, strachu, úzkostí, smutku a ovlivnit nárůst míry neuroticismu u ruských respondentů starších 60let ve srovnání se stejně starými Američany, u nichž míra neuroticismu nevzrůstá, ale naopak se snižuje.

McCrae a Costa, koordinátoři citovaných mezinárodních projektů, doposud získané výsledky interpretují spíše jako potvrzení jejich původních zjištění a zamýšlejí se nad možným vysvětlením totožných změn osobnostních vlastností v závislosti na věku projevujících se u respondentů pocházejících z různých částí světa. Zaznamenané změny mohou podle jejich názoru souviset s vlivy prostředí nebo historických změn probíhajících současně ve všech kulturách (jako je např. rostoucí vliv médií, kvalitnější zdravotní péče). Jiné vysvětlení lze odvodit z existence totožných sociálních požadavků vyvstávajících v každé kultuře (např. dospělí by měli být zodpovědnými a pečujícími rodiči). McCrae a Costa (1996, 1999) se však přiklání k vysvětlení změn osobnostních vlastností v souvislosti s věkem biologickými procesy podmíněnými vnitřním zráním, o nichž předpokládají, že jsou univerzální pro lidské jedince. Osobnost se podle McCrae a Costy vyvíjí nezávisle na kulturním a historickém kontextu. Stejně jako se dítě učí mluvit, počítat a usuzovat v určitém neměnném pořadí a v určitém čase, tak se dospělí stávají přívětivějšími a introvertnějšími v důsledku zralejšího věku (McCrae a kol., 2000).

Alternativní vysvětlení přináší evoluční pojetí vycházející z Darwinovy teorie přirozeného výběru (Buss, 1996, 1997). Z evoluční perspektivy je osobnost chápána v souvislosti s problémy, které řešily tisíce lidských generací a mezi nejdůležitější patří přežití a reprodukce. Úspěšná reprodukce vyžaduje nejdříve výběr vhodného partnera, získání tohoto partnera, kopulaci, zbavení se případných rivalů, vychovávání dětí. Z evolučního pohledu lze pak odlišnosti v míře pěti dimenzí osobnosti v závislosti na věku vysvětlit následujícím způsobem. V mladším věku je vyšší míra aktivity, společenskosti a komunikativnosti výhodná při hledání a získání vhodného partnera, stejně jako vyšší míra otevřenosti novým zkušenostem a zážitkům. Vyšší

míra svědomitosti a přívětivosti se zase uplatní u starších při zakládání rodiny a péči o děti.

LITERATURA

- Buss, M.D. (1996). Social adaptation and five major factors of personality. In: J.S. Wiggins (Eds.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*, New York, The Guilford Press, 180–207.
- Buss, M.D. (1997). Evolutionary perspectives on personality traits. In: R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology*, San Diego, Academic Press, 346–364.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992): *NEO PI-R Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R)*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1994): Stability and change in personality from adolescence through adulthood. In: Ch.F. Halverson, G.A. Kohnstamm, R.P. Martin, (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 139–150.
- Hřebíčková, M. (1995): *Osobnostní deskriptory: přídavná jména pro popis osobnosti*. Brno, Psychologický ústav AV ČR.
- Hřebíčková, M. (1997): *Jazyk a osobnost: pětifaktorová struktura popisu osobnosti*. Brno, Masarykova univerzita a Psychologický ústav AV ČR.
- Hřebíčková, M. (2003): Lexikální výzkumy pětifaktorové struktury popisu osobnosti. In: I. Čermák, M. Hřebíčková, P. Macek (ed.), *Agrese, identita, osobnost*. Brno, Psychologický ústav AV ČR a Scan, 235–256.
- Hřebíčková, M. (2004): *NEO osobnostní inventář podle NEO-PI-R P.T. Costy a R.R. McCrae*. Praha, Testcentrum.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T. (2001): *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCrae)*. Praha, Testcentrum.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1990): *Personality in adulthood*. New York, Guilford.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1996): Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In: J.S. Wiggins (Eds.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives*, New York, The Guilford Press, 51–87.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1999), A five-factor theory of personality. In: L.A. Pervin, O.P. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed.), New York, Guilford, 139–153.
- McCrae, R., Costa, P.T. (v tisku): Cross-cultural perspectives on adult personality trait development. In: D. Mroczek, T. Little (Eds.), *Handbook of personality development*. Hillsdale, Erlbaum.

- McCrae, R.R., Costa, P.T., Lima, M.P., Simões, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marušić, I., Bratko, D., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Chae, J.H., Piedmont, R.L. (1999): Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466–477.
- McCrae, R., Costa, P., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M., Kusdil, E., Woodfield, R., Saunders, P., Smith, P. (2000): Nature over nurture: Temperament, personality, and lifespan development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1, 173–186.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Hřebíčková, M., Urbánek, T., Martin, T.A., Oryol, V.E., Rukavishnikov, A.A., Senin, I.G. (2004): Age differences in personality traits across cultures: Self-report and observer perspectives. *European Journal of Personality*, 18, 2, 143–157.
- McCrae, R.R., Terracciano, A. and 62 members of the personality profiles of cultures project (v tisku): Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Piedmont, R. (1994): Validation of the NEO-PI-R observer form for college students: Toward a paradigm for studying personality development. *Assessment*, 1, 259–268, 1994.
- Riemann, R., Angleitner, A., Strelau, J. (1997): Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self- and peer report NEO-FFI scales. *Journal of Personality*, 65, 449–475.

PROSOCIÁLNÍ OSOBNOST ¹

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Úvod

Začneme-li se zajímat o prosociální jedince a jejich prosociální chování, zjistíme, že potvrzuje upozornění badatelů pracujících v oblasti pozitivní psychologie. Říkají: vznik a fungování „pozitivních jevů“ je prozkoumáno daleko *méně*, než vznik a fungování negativních jevů (Gillham, Seligman, 1999, Snyder, Lopez, 2002). Důvod v případě dětí a dospívajících jasně formulovali Burleson a Kunkelová (1996): porozumět pozitivnímu chování dětí a dospívajících, podporovat ho a rozvíjet ho, se zdá méně naléhavé a tedy *méně důležité*, než porozumět agresí u dětí a snižovat její výskyt.

V současné době se situace pozvolna mění a výzkum pozitivních jevů u dětí se orientuje třemi směry.

Prosociální chování dětí a dospívajících se sice v poslední době studovalo, ale často *ve vztahu k negativním jevům*, jakými jsou např. projevy zlosti a vzteku u dětí (Eisenberg, Faber, Murphy et al., 1999), zlosti, vzteku a agresí u adolescentů (Carlo, Roesh, Melby, 1998), agresivity adolescentů (Gibbs, Potter, Barriga et al., 1996) aj. To je první možnost.

Druhá možnost má také svou dlouholetou tradici. Pozitivní vývoj jedince, jeho pozitivní fungování v životě bývá definováno *absencí negativních jevů*, tedy nepřítomností poruchy, problémového chování ap. Jde o jevy, které zůstanou ke zkoumání, dáme-li stranou všechno negativní.

Konečně existuje třetí možnost – cílený výzkum pozitivního vývoje samotného, jeho determinant a specifika; ten se rozvíjí teprve v posledních letech. Kromě metodologických úvah (Mahoney, Bergman, 2002) nalezneme vynikající přehledovou studii o prosociálním chování u dětí (Eisenberg, Fabes, 1998), z níž budeme vydatně čerpat. **Prosociální chování** definují autoři jako dobrovolné chování, jehož cílem je prospěch druhé osoby. Také my jsme se nedávno pokusili teoreticky zmapovat vývoj sociální opory u dětí (Mareš, Marešová, 2002) a empiricky zmapovat ochotu dospívajících pomáhat spolužákům, kteří mají problémy ve škole (Mareš, Ježek, Ludvíček, 2003).

¹ Studie vznikla s podporou grantu GA ČR 406/03/0940.

Existuje prosociální osobnost?

Začneme zdánlivě jednoduchými otázkami: Kde se v dítěti bere prosociální chování? Jde o záležitost vrozenou (typu dispozic) nebo záležitost spontánně získanou zkušenostmi či promyšleně rozvíjenou prostřednictvím cílené výchovy?

Mnozí z těch, kdo se zabývají psychologií osobnosti a sociální psychologií, nepochybují o existenci **prosociální osobnosti** a snaží se ji definovat. Říkají, že jde o jedince, který se vyznačuje trvalou, stabilní tendencí myslet na blaho, prospěch a práva jiných lidí; projevuje o ně zájem i starost, dokáže být empatický a jedná tak, aby jim prospěl (Penner, Finkelstein, 1998).

Mnohem důkladněji se těmito otázkami zabývají vývojoví psychologové. Shrnující výklad, včetně zajímavého longitudinálního výzkumu prezentují Eisenbergová et al. (1999). Autorky vycházejí z předpokladu, že pokud existuje prosociální osobnost, musela by se v jejím chování v rozdílných životních situacích a v rozdílných letech projevovat navenek určitá *konzistentnost*. Výzkumy, které by se cíleně zabývaly sledováním konzistence prosociálního chování jsou však zatím vzácné. Situace je komplikována faktem, že se obvykle používají dva rozdílné metodické přístupy – hodnocení dítěte jinými lidmi během několika let a sebehodnocení dítěte během několika let, přičemž obojí může být ovlivněno v čase ještě dalšími faktory.

Určité tendence se však přece jen rýsují. Byla prokázána konzistentnost prosociálního chování u týchž dětí v časovém horizontu:

- 1 rok či několik let (Bar-Tal, Raviv; Block, Block),
- 2 roky pro pomáhající chování v mladším školním věku (Eisenberg, Shell, Pasternack et al.),
- 4 roky u dospívajících (Eisenberg, Carlo, Murphy et al.),
- 2–3 roky pro žáky střední školy (Davis, Franzoi),
- 8 let od mladšího školního věku po dospívání (Eisenberg, Carlo, Murphy, van Court).

V citované studii se argumentuje ve prospěch existence prosociální osobnosti třemi důvody. Prosociální chování a empatičnost:

1. mají zřejmě určitý genetický základ, což dokládají výzkumy na dvojčatech;
2. zřejmě úžeji souvisejí s temperamentovými predispozicemi jedince, zejména se způsobem, jak jedinec reguluje své chování; může se projevovat též jako osobnostní rys, např. jako vlídnost, ochotnost;
3. mají zřejmě základ i v sociálním prostředí, v trvalejších sociálních vazbách (srv. teorie připoutání, přilnutí dítěte); zjistilo se, že tzv. pevný vztah mezi dítětem a matkou, který se vytvořil už v raném dětství, je dobrým prediktorem empatie a prosociálního chování dítěte v předškolním věku.

Vývoj prosociálního chování

Eisenbergová se spolupracovníky (1998) sledovala skupinu dětí ve věku od 4–5 let do jejich věku 19–20 let. Konstatovala, že výsledky tohoto longitudinálního výzkumu *podporují* ideu prosociální osobnosti. Říká, že dispozice pro prosociální osobnost se objevují záhy a jsou do jisté míry konzistentní v čase.

Spontánní obdarovávání vrstevníků, které bylo pozorováno u dětí v mateřské škole, jejich prosociální chování motivované orientací na druhé lidi, predikovalo prosociální chování a empatické reagování týchž dětí o 17 let později. Spontánní prosociální chování dětí v předškolním věku také těsně souviselo s jejich morálním usuzováním, s ohledem na potřeby jiných lidí o mnoho let později, v adolescenci. Autoři výzkumu se domnívají, že pro stabilitu prosociálního chování dětí svědčí tyto ukazatele: genetický základ empatického reagování, temperamentové zvláštností, zvláštnosti socializačních vlivů a kontinuita těchto socializačních vlivů. Individuální rozdíly v prosociálním chování lze vysvětlit kombinovaným působením rozdílů v emočních faktorech, kognitivních faktorech a regulačních faktorech, jež se projevují v dětském reagování na potřeby jiných lidí či distres jiných lidí.

Eisenbergová a Fabes (1998) provedli meta-analýzu 179 výzkumných prací o prosociálním chování dětí a dospívajících. Zjišťovali velikost účinku (*effect size*) různých proměnných. Konstatovali, že velikost účinku u každé ze čtyř věkových skupin (tj. u malých dětí do 3 let, předškoláků ve věku 3–6 let, mladších dětí ve věku 7–12 let a dospívajících ve věku 13–17 let) byla pozitivní a stoupala s věkem dětí. Platí tedy: čím je dítě starší, tím více projevuje prosociální chování. Poznamenejme na okraj, že vývoj nemusí mít charakter stoupající přímky; jsou i autorky, které předpokládají, že může mít nelineární charakter, tedy podobu křivky (Jackson, Tisak, 2001).

Eisenbergová a Fabes zjistili, že uváděné věkové rozdíly v prosociálním chování dětí souvisejí i s podobou výzkumné studie. Velikost účinku byla závislá na použité výzkumné metodě (tj. na tom, zda empirická data byla získána pozorováním prosociálního chování dítěte, sebehodnocením dětí samotných anebo výpověďmi jiných lidí o prosociálním chování dítěte).

Variace ve velikosti věkových rozdílů u tří různých typů prosociálního chování (instrumentální pomáhání, uklidňování/utěšování, dělení se o něco/obdarovávání někoho) nebyly statisticky významné pro první tři srovnávané věkové dvojice (tj. malé děti/malé děti, předškoláci/malé děti, mladší děti/předškoláci). Pro zbývající věkové dvojice (tj. malé děti/předškoláci, malé děti/malé děti, dospívající/předškoláci, dospívající/malé děti, dospívající/dospívající) byl relativně stejně velké a statisticky významné.

Pro náš problém je důležité zjištění, že to bylo právě **instrumentální pomáhání** jiným lidem, které nejvíce variovalo u věkových dvojic. Jeho přírůstek byl relativně *nejvyšší* ze všech typů prosociálního chování u dvojic mladší dítě/předškolák, malé dítě/malé dítě a relativně *nízký* u dvojic dospívající/mladší dítě a dospívající/dospívající. Jakoby se největší skok udál ve věku mezi 7–12 lety; v tomto věku také dochází k velkým rozdílům mezi stejně starými dětmi. Před 7. rokem je naopak instrumentální pomoc druhým lidem relativně vzácným jevem. V dalším vývoji dítěte se rozdíly mezi dětmi v instrumentálním pomáhání se začínají zmenšovat až po nástupu puberty.

Pro naše téma je zajímavé zjištění, že u předškoláků byla běžnější ochota se s jinými dětmi o něco **podělit**, než ochota jiným dětem **pomoci**. Spontánní podělení se kladně korelovalo se sympatiemi k jinému dítěti, ale nikoli s empatií s jiným dítětem. Možná, že platí to, co zjistila Eisenbergová, Shea, Carlo, Knight (1991) v jiné studii: empatie s jiným člověkem může u dítěte navozovat buď sympatii nebo osobní distres. Pouze sympatie však spouští prosociální motivaci a prosociální chování; ty slouží jako mediátor mezi rannými a pozdějšími už zralými prosociálními tendencemi u jedince.

Připomeňme z vývojového hlediska další důležitý aspekt dětského pomáhání druhým lidem. Je jím rozdílná **motivace** k poskytnutí pomoci někomu druhému. Vývojový psychologové (Bar-Tal, Raviv, Leiser, 1980) přišli s teorií, že dětské pomáhání jiným lidem zřejmě prochází šesti odlišnými stádii, která odrážejí kvalitativní rozdíly v dětské motivaci. První tři stádia představuje ochota dítěte pomáhat, protože očekává z poskytnuté pomoci určitý zisk (materiální odměnu, absenci trestu apod.). Další dvě stádia představuje ochota dítěte pomáhat, která je motivována sociálními požadavky a tlaky, sociálním uznáním i zobecněnou reciprocitou. Konečně poslední stádium představuje skutečný altruismus bez ohlížení se na to, co to jedinci přinese za osobní výhody; pomáhání druhým se stává součástí jedincova „já“. Další výzkumy v podstatě tuto hypotézu potvrdily, i když spíše v celkové vývojové tendenci, v základním směřování, než v objevování se všech stádií v přesně uvedeném pořadí.

Zvláštnosti dítěte jako poskytovatele pomoci

Předchozí oddíly pracovaly s obecným označení dítě či dospívající. Bylo to však „průměrné“ dítě, vyznačující se určitými charakteristikami, jež jsou typické pro dané vývojové období. To nestačí. Pro genezi prosociální osobnosti a prosociálního chování jsou důležité poznatky týkající se osobnostních zvláštností dětí.

Patří k nim jistě **empatie**, jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka, což je důležitá součást emoční inteligence.

Individuální emoční charakteristikou dítěte, která spoluurčuje jeho angažování se v sociální opoře pro jiné lidi, je schopnost **soucitu**. Jde o jeden z druhů emocí, které patří do skupiny označované jako „já“ versus „ty“ emoce (Stuchlíková, 2002, s. 164 a násl.).

Liší se od **lítování** druhého, které je považováno pasivní emoci. Litující pozorovatel vidí jiného člověka v tísní, dožívá ho jeho těžká situace; mohl by mu poskytnout pomoc, ale buď není schopen pomoci (malé děti se rozpláčí, je jim druhého líto, ale pomoci nedovedou) anebo se necítí povinen druhému pomoci (to není moje záležitost, od toho jsou jiní).

Naproti tomu **soucit** vyjadřuje nespojenost jedince se vzniklou těžkou situací, do níž se jiný člověk dostal. Tuto situaci hodnotí jedinec jako obtížně změnitelnou v krátkém časovém intervalu a schopnosti daného člověka se s těžkou situací vyrovnat, hodnotí jako nedostačující. Soucit v sobě obsahuje osobní zaujetí, je aktivnější emocí, než lítost. Jedinec je ochoten pomoci člověku v tísní a sám sebe hodnotí jako někoho, kdo je povinen pomoci a kdo je schopen pomoci.

Další důležitou osobnostní charakteristikou dítěte je **dovednost podívat se na věc z pohledu druhého člověka**, uvažovat jako druhý člověk (*perspective-taking skills*). Její podstata netkví pouze v tom, že dítě dokáže rozpoznat hledisko, které zaujímá druhá osoba a odhadne cíle, které ona sleduje, nýbrž promyslí i postup, jak s ní jednat, aby se jí pomoc nedotkla, aby neranila její sebepojetí a sebehodnocení.

Dítě má své subjektivní „teorie“ o druhých lidech a o jejich pohledu na svět. Předpokládá se, že dítě používá tři typy „uchopování“ pohledu jiného člověka na věc či problém:

- percepční, kdy se snaží vizuálně napodobit pohled druhé člověka na věc (doslova se jde podívat z jeho místa a z výše jeho očí, „jak to vypadá“),
- afektivní, kdy se snaží porozumět emočním stavům druhého člověka,
- kognitivní nebo konceptuální, kdy se snaží porozumět způsobu, jak asi ten druhý uvažuje.

Dodejme, že samo *porozumění* pohledu druhého člověka na určitý problém ještě neznamená, že mu dítě bude oporou, že mu pomůže. K bariérám patří mj. nedostatečná kompetentnost v činnostech, které tvoří jádro pomáhání druhému (dítě chce, ale neumí), nedostatečná motivace jednat (dítě umí, ale nechce), nedostatečná **asertivita** (dítě chce pomoci, umí pomáhat, ale bojí se sociální skupiny, a proto se neodhodlá prosadit svou a akci provést). Ve školním kontextu jsou právě sociální normy konkrétní třídy, které se stávají důležitou determinantou prosociálního chování dospívajících (Chang, 2004).

Jinou specifickou osobnostní charakteristikou je **altruismus**. Obvykle, se jím rozumí myšlení, cítění a jednání, které bere ohled na jiné lidi. Vychází

z kladného vztahu k druhým lidem; jedinec má rád lidi nesobeckým způsobem. Zastává se jich, pomáhá jim, i když z toho nemá sám prospěch.

Výchova k altruistickým postojům a k altruistickému jednání dítěte je – podle představitelů pozitivní psychologie – svébytná aktivita, která cíleně *rozvíjí* to kladné, co v dítěti je. Nelze ji ztotožňovat s převládající praxí, která postupuje jiným směrem: *tlumí* egoistické impulsy tím, že navozuje a zvnitřňuje v dítěti pocity viny, pokud nejedná správně (Batson et al., 2002).

U některých autorů nalézáme termín **aktivní sociální orientace** osobnosti. Rozumí se jím zaměření osobnosti nikoli na věci, děje, nýbrž *na lidi*. Jedinec je přitahován lidmi, je mu mezi nimi dobře; zajímá se o ně hlouběji, chce jim porozumět a podle svých sil pomáhat. S přibývajícím věkem se dospívající snaží prospět lidem a volí k tomu různé aktivity; mohou být individuální či skupinové, spontánní či organizované. Za tím účelem se mladí lidé sdružují, vytvářejí různé spolky, hnutí. Jejich touha po aktivitě, po vykonání velkých činů, touha po změnách, může být využívána pro kladné cíle (pomáhání dětem, starým lidem, handicapovaným osobám, pomáhání v běžných či mimořádných situacích, misijní a charitativní činnost atp.), může být ovšem zneužita pro záporné cíle (extrémistická hnutí, teroristické činy apod.).

V návaznosti na předchozí proměnnou musíme zmínit jeden z dílčích rysů osobnosti. Je jím **koperativnost** jedince. Bývá definována jako schopnost spolupracovat s druhými lidmi, přátelskost v jednání s lidmi, otevřenost vůči jiným lidem. Pro náš problém je podstatné, že přítomnost tohoto rysu osobnosti výrazně ovlivňuje jedincovo chování vůči druhým lidem a akceptování jedince druhými lidmi. Kooperativní dítě snadněji navazuje vztahy s jinými dětmi, nebývá konfliktní, dokáže vhodně nabídnout svou pomoc a jeho pomoc bývá častěji přijata. Kooperativní dítě se dokáže velmi dobře uplatnit – dostane-li příležitost – při skupinové práci, při vrstevnickém učení, při kooperativním vyučování. V takových případech může poskytovat pomoc a sociální oporu více než jednomu spolužákovi.

Z mnoha dalších osobnostních charakteristik zmíníme už jen dvě charakteristiky žáka „Já“: sebeúcta a vnímaná osobní zdatnost. Občas se používají jako synonyma, což není v pořádku. Podle A. Bandury je mezi nimi výrazný rozdíl. **Sebeúcta** (*self-esteem*) se týká posouzení vlastní hodnoty. Jde o záležitost sycenou emocemi. Dítě či dospívající globálně vnímá sebe samo: má rád sebe sama nebo si je lhostejný anebo se nemá rád; někdy sám sebe až nenávidí.

Druhý termín je složitější, neboť se pro něj jen obtížně hledá český překlad. Navrhli jsme označení **vnímaná osobní zdatnost** (*self-efficacy*). Týká se posouzení vlastních schopností, způsobilosti něco vykonávat, něčeho dosáhnout. Jde o záležitost podloženou racionálními úvahami, podpořenou argumenty. Osobní zdatnost se dá analyzovat podle cílů, které si dítě či

dospívající klade, způsobů, jimiž se snaží cíle dosáhnout, podle kvality podávaných výkonů atd. Dítě či dospívající může vnímat a hodnotit sebe sama jako málo zdatného nebo průměrně zdatného anebo vysoce zdatného, vynikajícího v určité oblasti (volně podle Bandura, 1997, s. 11).

Mluvíme-li o prosociální osobnosti, nesmíme zapomínat na **sociální kontext**, v němž se vše odehrává. Skutečnost, že dítě či dospívající je ochoten být někomu sociální oporou, ještě neznamena, že se jí skutečně stane. Nezávisí to totiž jen na potenciálním poskytovateli pomoci, nýbrž do značné míry i na *druhém člověku – potenciálním příjemci*: zda dává najevo potřebu pomoci, zda je v principu ochoten nabízenou pomoc přijmout, zda je ochoten ji přijmout v daný okamžik, za dané sociální situace a právě od tohoto člověka.

Prosociální chování a škola

Prací, zabývajících se vývojem prosociálního chování v rodině, je mnohem více, než výzkumů ve školním kontextu. Škola – tedy především spolužáci a učitelé – působí s přibývajícím věkem dětí na proměny prosociální osobnosti stále výrazněji. Zejména vrstevníci se postupně stávají pro dítě a pro dospívající mládež důležitějším arbitrem, toho, co se má a co nemá dělat, než dospělí lidé, včetně rodičů.

Výchova dítěte v mateřské škole k poskytování sociální opory. Kromě rodiny se základy prosociálního chování dítěte kladou v mateřské škole. Právě zde dítě dlouhodobě pobývá ve skupině vrstevníků a to bez přítomnosti rodičů. Jde o vrstevníky různých osobnostních zvláštností, z různého sociálního i kulturního prostředí a musí se s nimi naučit vycházet. Vzniká tak specifická sociální situace pro dítě i pro odborný personál.

Není divu, že učitelky mateřských škol musejí mít v tomto ohledu zvláštní přípravu a musejí se dále vzdělávat. Z novějších publikací pro učitelky mateřských škol i rodiče zaujme příručka pojednávající o výchově předškolního dítěte k prosociálnímu chování (Beaty, 1999). Autorka v ní prosazuje přístup, který se snaží *primárně rozvíjet* kladné chování, nikoli jen bránit projevům negativnímu chování. Ukazuje, jak u dětí pěstovat osm typů prosociálního chování: důvěru v sebe sama, empatii, přátelství, velkorysost, ochotu vyjít vstříc, sebeovládání, spolupráci, respekt k druhým. Součástí příručky je jednak dotazník prosociálního chování dítěte, jednak dotazník učitelových prosociálních výchovných postupů. Oba dotazníky diagnostikují, nakolik se u předškolních dětí daří rozvíjet prosociální chování a v čem jsou případné nedostatky.

Výchova dítěte v základní škole k prosociálnímu chování. Také ve školním kontextu platí, že máme mnohem lépe zmapovány „pokleslejší“ formy prosociálního chování (z pohledu učitelů dokonce negativní formy

prosociálního chování), než formy pozitivní. Víme daleko více o napovídání, opisování při písemkách², prozrazování obsahu písemek dalším třídám (Mareš, Křivohlavý, 1995), než o pomoci kamarádovi při učení nebo při zvládání osobních problémů. Zatím stále mluvíme o *spontánní* pomoci druhým dětem.

Kromě toho existuje také cílená výchova k prosociálnosti. Naučit dítě sdílet zážitky s jinými dětmi, podílet se na společné práci, vzájemně komunikovat, spolupracovat, pomáhat si, to může být také jeden z profesionálních úkolů školy. Nikoli však školy s tradiční koncepcí hromadného vyučování, kde žáci pracují „vedle sebe“; spolupráce je – až na vzácné výjimky typu laboratorních prací nebo kolektivních her v tělesné výchově – eliminována. Připomeňme jen známé napomínání učitele adresované žákům ve třídě: „Nebav se sousedem, nerad' se!“, „Každý sám za sebe!“.

Není divu, že se objevují pedagogické snahy prosadit do běžných škol kooperativní vyučování a učení (Kasíková, 1997). Přesněji řečeno jde o kooperaci, kterou citovaná autorka nazývá kooperace jako nápomoc, tedy o případy, kdy jeden **žák** pomáhá druhému. Vztah mezi tím, kdo pomáhá a tím, komu je pomáháno, bývá iniciován a řízen učitelem; sociální role žáků jsou rozděleny: jeden žák (zpravidla stejně starý, ale kompetentnější nebo věkově starší a kompetentnější) vyučuje, druhý žák se pod jeho vedením učí. V angličtině se mluví o *peer tutoring*, což lze přeložit jako **vrstevnické učení, partnerské učení**.

M. Webb (1987) uvádí, že tento typ učení redefinuje úlohu učitele. Není jediným, kdy vyučuje žáky. Žák v roli vyučujícího má specifické přednosti: je věkově bližší svým vrstevníkům, dokáže lépe pochopit jejich problémy s učením, dokáže se snadněji vžít do jejich způsobu uvažování. Žáci se neostýchají vyhledat jeho pomoc, nebojí se přiznat k neznalostem. Snadněji s ním identifikují jako vzorem, neboť přiblížit se úrovni, kterou dosáhl jejich vrstevník, je z pohledu dětí snadnější, než přiblížit se úrovni učitele. Spolužák jim dokáže poskytnout častější zpětnou vazbu, než učitel a dokáže ji poskytnout způsobem, který je pro dítě srozumitelnější a přijatelnější.

Profit z vrstevnického učení však nemá pouze vyučovaný žák. Taká žák, který vyučuje spolužáky, získává. Tutor rozvíjí své znalosti a dovednosti (nechce se ztrapnit), stoupá jeho sebevědomí, sebeúcta, sebevědomí. Prožívá pocit odpovědnosti za kvalitu své pomoci a za výsledky svých svěřenců. Vysvětlováním učiva, reagováním na různorodé chyby a naivní otázky si sám prohlubuje pohled na učivo, dospívá k vyšší úrovni porozumění učivu.

² V poslední době přibývá i elektronické „opisování“. Žáci studenti si na internetu vyhledají o zkopírují vhodné pasáže z cizích textů a vydávání je za vlastní domácí práce. Přibývá i prosociálního chování na internetu: studenti pro své kolegy připravují speciální (tematicky strukturované) internetové stránky, z nichž je možné si stáhnout hotové referáty, eseje, přehledy atp.

Vrstevnické učení zlepšuje školní výsledky žáků, zejména žáků prospěchově slabších, dále žáků, kteří dobře neovládají jazyk majority, žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí a žáků odlišného kulturního nebo etnického původu. Zlepšuje však také postoje k učení, k vyučovacímu předmětu a škole obecně. Příznivě působí také na žáky, kteří předtím měli potíže v navazování a udržování kontaktů se spolužáky nebo jim chyběla dovednost spolupracovat. Vrstevnické učení tedy funguje na principu *vzájemné odměny* mezi dětmi či dospívajícími a tím přispívá k rozvíjení dovednosti být druhému člověku sociální oporou.

Rovněž psychologové se snaží změnit sociální klima výuky, ale začínají od **učitele**. Snaží se naučit vyučující, aby přešli od vnějšího řízení a kontroly žáků ke spolupráci se žáky. Od zastrašování žáků k povzbuzování, od vyžadování bezpodmínečné poslušnosti k samostatnosti a zodpovědnosti žáků. Těžištěm je tedy změna učitelova uvažování a jednání, která navodí ve třídě kooperativní disciplinu.

Prostředkem netradiční práce s učiteli jsou výcvikové programy, které vycházejí z prací A. Adlera a R. Dreikurse. Rozpracovala je americká psycholožka L. Albertová (1996) a s úspěchem byly ověřovány jak na Slovensku (Čechová, 1998), tak v České republice (Šafářová, Volná, 1999).

Empirická sonda zajímající se o ochotu žáků pomoci spolužákovi

Pozitivní podoby žákovského prosociálního chování sice v běžném školním životě existují, ale o jejich prevalenci nemáme spolehlivé údaje. Proto jsme uskutečnili výzkumnou sondu u žáků na druhém stupni základní školy (podrobnosti viz Mareš, Ježek, Ludvíček, 2003).

Cíle empirické sondy byly čtyři: 1. ověřit použitelnost dotazníku G. Linda (1997) u českých žáků, 2. zjistit, zda tradované výroky o malé ochotě žáků si navzájem pomáhat s učením odpovídají realitě, 3. rámcově porovnat výsledky získané u německých a českých žáků, 4. na hypotetické situaci prozkoumat vztah mezi žákovskou ochotou pomáhat spolužákům a pocíťovanou odpovědností za školní úspěšnost či neúspěšnost spolužáka, 4. prozkoumat vztah mezi ochotou pomáhat, subjektivní odpovědností na jedné straně, ročníkem (věkem) a pohlavím na straně druhé.

Vzorek osob. Výběrový soubor sestával ze 185 žáků Základní školy ve Vizovicích. Z toho bylo 101 chlapců (55 %) a 83 dívek (45 %). Celkem 89 žáků (48 %) navštěvovalo 6. ročník, 90 žáků (49 %) navštěvovalo 8. ročník, u 6 žáků údaj chyběl. V zastoupení pohlaví nebyly mezi sledovanými postupnými ročníky zjištěny statisticky významné rozdíly.

Použitá metoda. Lindův dotazník MHB – *Moral Helping Behavior* byl přeložen do češtiny z anglické verze, k níž jsou k dispozici podrobnější údaje (Lind, 1997). Dotazník obsahuje 6 položek, na které se odpovídá pomocí 3–6 bodové stupnice. První dvě položky mapují situaci s vzájemným pomáháním ve škole z pohledu žáků. Zbývající čtyři položky se pak váží k hypotetické situaci: žák je postaven před dilema, zda pomáhat (na výzvu učitele) svému spolužákovi, který má problémy v jednom vyučovacím předmětu. Dotazník patří mezi screeningové metody; neumožňuje tedy detailnější analýzy.

Dílčí výsledky. Sonda naznačila, že ve sledovaném vzorku žáků:

- vzájemné pomáhání mezi žáky není v tradiční škole zřejmě běžnou záležitostí,
- žáci však přikládají vzájemnému pomáhání dost velkou důležitost,
- žáci cítí určitou morální povinnost pomoci spolužákovi v nesnázích a zřejmě jsou (do jisté míry) ochotni mu pomoci,
- jednotlivý žák (má-li posoudit ochotu svých spolužáků pomoci spolužákovi v nesnázích) je poměrně skeptický vůči své třídě,
- pokud by spolužák nezískal pomoc ve třídě a propadl by, pak by téměř polovina žáků pociťovala poměrně výrazně svou spoluodpovědnost,
- rozdíly v názorech žáků zřejmě závisejí na pohlaví – dívky vnímají vzájemné pomáhání ve škole jako důležitější, než chlapci; pociťují větší morální povinnost pomáhat a jsou ochotnější pomoci; pokud by spolužák propadl, pociťovaly by větší míru spoluzodpovědnosti za neúspěch, než chlapci,
- rozdíly v názorech žáků zřejmě závisejí na věku – mladší žáci jsou ochotnější pomáhat.

Naše šetření bylo skutečně jen sondou do složité problematiky. Přineslo více otázek, než odpovědí, ale současně naznačilo, co všechno bude třeba podrobněji prozkoumat.

Na konkrétním příkladě doložilo tezi, že postupy, které rozšiřují objektivní i subjektivní závažnost vstřícné komunity školní třídy, pak žáci hodnotí jako postupy, které jim pomáhají a poskytují jim sociální oporu. To však současně navozuje obrat: stoupá spokojenost žáků se třídou a se školou a v konečném důsledku vzrůstá zaangažovanost žáků na učení a vyučování (Baker et al., 1997).

Závěry

Přehledová studie se věnovala tématu *prosociální osobnost* se zvláštním zřetelem k dětem a dospívajícím. Nešlo nám o vývojově psychologický pohled, který je detailně analyzován ve speciálních studiích (např. Selman,

1980, Eisenberg, Fabes, 1998), ale o vztah mezi osobností a sociálními procesy.

Konstatovali jsme, že dosavadní empirické výzkumy prosociální osobnosti:

- jsou relativně málo rozvinuté oproti výzkumům z opačného konce spektra, např. agresivních rysů osobnosti a agresivního chování,
- potvrzují, že konstrukt prosociální osobnosti je nosný, že existuje konzistentnost prosociálního chování v delším časovém období,
- upozorňují na specifickou vývojovou dynamiku prosociálního chování jako celku i jeho konstitutivních složek, na nerovnoměrnost vývoje a důležitost věkového období mezi 7 až 12 lety,
- zjišťují důležitost sociálních vlivů, ať už v kontextu rodiny, vrstevníků či školy,
- poukazují na skutečnost, že dominující koncepce školní výchovy a vzdělávání spíše komplikuje rozvoj prosociální osobnosti a prosociálního chování, než aby mu napomáhala,
- pro děti a dospívající je pomoc (či vzájemná pomoc) velmi důležitou částí jejich psychosociálního vývoje.

LITERATURA

- Albert, L. (1996). *Cooperative Discipline*. AGS, Circle Pines.
- Baker, J.A., Terry, T., Bidger, R., Winsor, A. (1997). School As Caring Communities: A Relational Approach to School Reform. *School Psychology Review*, 26, 586–602.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., Leiser, T. (1980). The Development of Altruistic Behavior: Empirical Evidence. *Developmental Psychology*, 16, 516–524.
- Batson, C.D., Ahmad, N., Lishner, D.A., Tsang, J.A. (2002). Empathy and Altruism. In: Snyder, C.R., Lopez, S.J. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press: 485–498. ISBN 0-19-513533-4.
- Beaty, J.J. (1999). *Prosocial Guidance for the Preschool Child*. Prentice Hall. ISBN 0-13-633512-8.
- Burleson, B.R., Kunkel, A.W. (1996). The Socialization of Emotional Support Skills in Childhood. In: Pierce, G.R., Sarason, B.R., Sarason, I.G.: *Handbook of Social Support and the Family*. New York, Plenum Press: 105–140. ISBN 0-306-45232-4.
- Carlo, G., Roesch, S.C., Melby, J. (1998). The Multiplicative Relations of Parenting and Temperament to Prosocial and Antisocial Behaviors in Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 3: 266–290. ISSN 0272-4316.
- Čechová, D. (1998). Kooperatívna výchova. Adlerovský program pre školských psychológov a učiteľov. In: Gajdošová, E., Herényiová, G. (Eds.) *Metódy*

- a programy práce školského psychologa*. Bratislava Psychoprof 1998: 109–115. ISSN 80-968083-1-1.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1998). Prosocial Development. In: Damon, W., Eisenberg, N. (Eds.) *Handbook of Child Psychology. Vol.3. Social, Emotional, and Personality Development*. New York, Wiley: 701–778.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B.C. et al. (1999). Prediction of Elementary School Children's Socially Appropriate and Problem Behavior from Anger Reactions at Age 4–6 Years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 1: 119–142. ISSN 0193-3973.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Cumberland, A. Et al. (2002). Prosocial Development in Early Adulthood. A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6: 993–1006.
- Eisenberg, N., Shea, C.L., Carlo, G., Knight, G. (1991). Empathy-Related Responding and Cognition: A “Chicken and the Egg” Dilemma. In: Kurtines, W., Gerwitz, J. (Eds.) *Handbook of Moral Behavior and Development. Vol.2*. Hillsdale, Erlbaum: 63–88.
- Gibbs, J.C., Potter, G.B., Barriga, A.Q. et al. (1996). Developing the Helping Skills and Prosocial Motivation of Aggressive Adolescents in Peer Group Programs. *Aggression and Violence Behavior*, 1, 3: 283–305. ISSN 1359-1789.
- Gillham, J.E., Seligman, M. (1999). Footstep on the Road to a Positive Psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163–173.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relation of Children's Social behaviors to Peer Acceptance. *Developmental psychology*, 40, 5: 691–702.
- Jackson, M., Tisak, M.S. (2001). Is Prosocial Behavior a Good Thing? Developmental Changes in Children's Evaluations of Helping, Cooperating, and Comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 3: 349–367.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-167-3.
- Lind, G. (1997). *How Morale is Helping Behavior?* Referát přednesený na Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997, 27 s.
- Mahoney, J.L., Bergman, L.R. (2002). Conceptual and Methodological Considerations in a Developmental Approach to the Study of Positive Adaptation. *Applied Developmental Psychology*, 23: 195–217. ISSN 0193-3973.
- Mareš, J., Ježek, S., Ludvíček, J. (2003). Ochota pomáhat spolužákům a žákovský pocit odpovědnosti. In: Mareš, J. (Ed.) *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové, Nucleus: 220–229. ISBN 80-86225-47-1.
- Mareš, J., Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno, Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- Mareš, J., Marešová, J. (2002). Geneze dětského chápání a poskytování sociální opory jiným lidem. In: Mareš, J. (Ed.) *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové, Nucleus: 9–36. ISBN 80-86225-25-9.

-
- Penner, L.A., Finkelstein, M.A. (1998). Dispositional and Structural Determinants of Volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 525–537.
- Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York, Academic Press.
- Snyder, C.R., Lopez, S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press. ISBN 0-19-513533-4. 829 s.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha, Portál, 227 s. ISBN 80-7178-553-9.
- Šafářová, M., Volná, J. (1999). Kooperativní výchova – Adlerovský přístup k výuce. In: Mareš, J., Svatoš, T. (Eds.) *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín Asociace školní psychologie ČR a SR, Lingua: 41–46.
- Webb, M. (1987). *Peer Helping Relationships in Urban Schools*. ERIC Digest 1987. ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York. ED 289949. 3 s.
- Wentzel, K.R., McNamara-Barry, C., Caldwell, K.A. (2004). Friendships in Middle School Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 2: 195–203.

OSOBNOST A PROFESNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ¹

Zdeněk Mlčák

Katedra psychologie a sociální práce FF OU Ostrava

Úvod

Povolání sociálních pracovníků patří k profesím, které se v současné době dynamicky rozvíjejí v mnoha oblastech společenské praxe. Většinou ji vykonávají profesionální pracovníci se středoškolskou, ale posupně stále více i pracovníci s vysokoškolskou kvalifikací bakalářského a magisterského stupně.

Vzhledem k tomu, že sociální práce patří k tzv. pomáhajícím profesím, pro které je společné to, že je v nich klient centrem vysoce angažovaného, v podstatě nezištného a silně podpůrného zájmu sociálního pracovníka, významnými činiteli efektivity procesu pomáhání nejsou pouze kvalifikační, ale ve vysokém stupni také osobnostní faktory, které společně vytvářejí tzv. profesní kompetence.

Teoretické předpoklady

S ohledem na to, že prezentovaná studie operuje s pojmy sociální práce, sociální pracovníci a profesní kompetence sociálních pracovníků, je zapotřebí stručně vymezit, jak jsou v ní tyto teoretické konstrukty chápány.

V pojetí americké Národní asociace sociálních pracovníků (NASW, 1973) je sociální práce charakterizována jako profesionální aktivita pomáhající jedincům, skupinám či komunitám v rozšíření nebo obnovení jejich kapacity sociálního fungování a ve vytváření společenských podmínek pro jejich cíle.

Americký Slovník sociální práce R. Barkera (1987) chápe sociální pracovníky jako absolventy škol sociální práce buď bakalářského nebo magisterského stupně, kteří využívají svých znalostí a dovedností k poskytování sociálních služeb klientům (jimiž mohou být jednotlivci, rodiny, skupiny, komunity, organizace nebo obecně společnost). Sociální pracovníci pomáhají lidem zvýšit jejich kapacitu k řešení problému, získat a využívat potřebné zdroje, usnadňovat interakce mezi nimi a prostředím, činit organizace odpovědnými vůči lidem a ovlivňovat sociální politiku.

¹ Realizace článku byla podpořena projektem GAČR č. 406/03/0535 s názvem „Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.“

Podle O. Matouška (2003, s. 11) je sociální práce „společenskovědní disciplína i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti).“ Sociální pracovníci podle tohoto autora (Matoušek, 2003, s. 11) „pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky.“

Komparace amerického i českého pojetí sociální práce a sociálních pracovníků signalizuje, že oba pojmy mají v teoretickém pohledu relativně širokou extenzi, k níž se v této studii plně přikláníme.

Pojem kompetence, který také využívá tato studie, se obecně v českém jazyce využívá ve dvou odlišných významech. V prvním významu je kompetence chápána jako pravomoc, oprávnění, rozsah působnosti či souhrn oprávnění a povinností, které patří nějaké autoritě, anebo které jsou určitou autoritou jedinci, skupině nebo instituci přidělené. Ve druhém významu je kompetence pojímána jako způsobilost či schopnost k vykonávání nějaké činnosti či jako kvalifikace člověka pro určitou činnost. V této studii je kompetence chápána ve druhém významu, tj. jako určitá aktuální vnitřní kvalita, která mu umožňuje podávat určitý, pokud možno efektivní pracovní výkon.

Pojem kompetence, který je dnes hojně užíván a který s sebou nese vážné terminologické problémy, je v této studii konceptualizován jako určitá kvalita či komplex velmi různorodých osobnostních předpokladů umožňujících člověku podávat určitý pracovní výkon. Tuto kvalitu či komplex mohou tvořit vědomosti, schopnosti, dovednosti, postoje, rysy, motivační tendence, zkušenosti, vzorky chování či dokonce jakési „slitiny“ těchto navzájem provázaných psychologických konstruktů (podrobněji viz např. Armstrong, 1999; Kubeš a kol., 2004).

Podle Ch. Zastrowa (1995, s. 39), který se odolává na materiály americké Rady pro vzdělávání v sociální práci (The Council on Social Work Education's) by kvalifikovaný sociální pracovník, jenž absolvoval magisterský vysokoškolský program, měl disponovat následujícími profesními kompetencemi:

1. Uplatňovat dovednost kritického myšlení v pracovním kontextu, včetně dovednosti syntetizovat a uplatňovat vhodné poznatky a teorie do praktických intervencí.
2. Pracovat v souladu s etickými principy sociální práce a s porozuměním pro pozitivní hodnotu odlišnosti.
3. Být schopen(a) profesionálně využívat svou osobnost.
4. Rozumět formám a mechanismům utlačování a diskriminace, znát strategie a dovednosti, které zvyšují sociální a ekonomickou spravedlnost.

5. Rozumět historii sociální práce, znát její strukturu a zásadní problémy.
6. Uplatňovat znalosti a dovednosti všestranné sociální práce v různých skupinách klientů.
7. Uplatňovat své znalosti a dovednosti moderní sociální práce ve specifických oblastech.
8. Kriticky analyzovat a uplatňovat znalosti biopsychosociálních proměnných, které ovlivňují individuální vývoj a chování a využívat teoretické poznatky k porozumění interakcí mezi jednotlivci a sociálními systémy (tj. rodinami, skupinami, organizacemi a komunitami).
9. Analyzovat vliv sociální politiky na skupiny klientů, pracovníků a organizací a být schopen(a) ovlivňovat změny principů sociální politiky.
10. Hodnotit závažné výzkumné studie a uplatňovat jejich výsledky v praxi, prokazovat dovednosti v kvantitativních a kvalitativních výzkumných plánech, při analýze dat a šíření poznatků.
11. Provádět empirické hodnocení vlastních praktických intervencí a dalších důležitých činností.
12. Využívat komplexních komunikačních dovedností diferencovaně podle různých typů klientů, spolupracovníků a členů komunit.
13. Využívat supervize a konzultace přiměřené moderní praxi v dané oblasti.
14. Dokázat pracovat ve struktuře organizace a v systému sociálních služeb a snažit se prosazovat nutné organizační změny.

U nás se pokusila širokou škálu kompetencí v sociální práci identifikovat a systematicky uspořádat Z. Havrdová (1999), která je klasifikuje do šesti základních oblastí: 1. kompetence rozvíjet účinnou komunikaci, 2. kompetence orientovat se a plánovat postup, 3. kompetence podporovat a pomáhat k soběstačnosti, 4. kompetence zasahovat a poskytovat služby, 5. kompetence přispívat k práci organizace, 6. kompetence odborně růst.

Přehled obou pojetí kompetencí v sociální práci ukazuje, že je nezbytné, aby sociální pracovníci disponovali širokou škálou poměrně náročných profesních kompetencí.

Cílem provedeného výzkumu bylo zjistit, které profesní kompetence se samotným sociálním pracovníkům subjektivně jeví jako důležité a současně deficitní a jaká je úroveň jejich dalších vybraných pracovních charakteristik osobnosti, neboť právě osobnost sociálního pracovníka v podstatě reprezentuje jeho nejdůležitější pracovní nástroj (viz Mlčák, 2004b).

Výzkum a jeho zjištění

Výzkumu, který proběhl na podzim roku 2004, se zúčastnilo celkem 141 sociálních pracovníků, kteří působí na různých pracovních pozicích (tj. jako úředníci sociálně právní ochrany, úředníci úřadu práce, zprostředkovatelé práce, poradci úřadu práce, sociální pracovníci v domovech důchodců,

sociální pracovníci ve zdravotnictví, kurátoři a úředníci sociálních odborů) ostravského kraje (Ostrava, Frýdek-Místek, Karviná, Havířov, Bohumín, Opava, Bruntál, Petřvald).

Zúčastnilo se o 132 žen a 9 mužů v průměrném věku 30 let a s průměrnou délkou praxe 5 let. 100 respondentů bylo absolventy středních škol a vyšších odborných škol, jen 41 bylo absolventy bakalářského případně magisterského vysokoškolského vzdělání. Z dosažených výzkumných výsledků jsou prezentovány pouze dílčí a předběžné závěry.

Ve výzkumu byl využit Dotazník rozvoje kompetencí (DRK) vlastní konstrukce obsahující 125 kompetencí, které respondenti na základě procentuálního odhadu posuzovali podle toho, jak jsou v jejich práci důležité (A), a podle toho, jak se domnívají, že jsou u nich tyto kompetence rozvinuté (B).

V tabulce č. 1 je uvedeno deset kompetencí, které se sociálním pracovníkům jeví jako významné pro jejich práci, avšak které však u sebe vnímají jako relativně méně rozvinuté. Hodnoty A a B mají povahu aritmetických průměrů vypočtených z celého souboru zkoumaných pracovníků (N = 141).

Tab. 1 Disproporce mezi deseti významnými kompetencemi a úrovní jejich rozvoje u souboru sociálních pracovníků (N = 141)

Profesní kompetence	A%	B%	A – B
Navázat s klienty dobrý kontakt a vytvářet ovzduší důvěry a bezpečí.	96	86	10
Zvládat konfliktní situace či problémové klienty.	95	80	15
Umět řídit komunikaci s klientem k cíli, jehož má být dosaženo.	93	82	11
Dokázat komunikaci s klientem vhodně a pozitivně ukončit.	93	82	11
Vést klienty k tomu, aby porozuměli důsledkům různých rozhodnutí.	91	81	10
Poskytovat klientům během komunikace vhodnou zpětnou vazbu.	91	80	11
Umožnit poznání klientům, že všechny jejich problémy jsou řešitelné.	91	80	11
Poskytovat přiměřený časový prostor pro vyjádření názorů klientů.	91	78	13
Pomáhat klientům objasňovat cíle, zdroje, možné překážky a navrhnout řešení.	90	79	11
Dodat klientům sebedůvěru, aby byli lépe připraveni řešit své potíže.	90	77	13

Výsledky uvedené v tabulce č. 1 signalizují, že klíčovou profesní kompetencí je u sociálních pracovníků komunikace s klientem, kterou však u sebe percipují jako méně rozvinutou, než by pro svou práci potřebovali.

Druhou použitou výzkumnou metodou byl Bochumský osobnostní dotazník (BIP), který představuje multidimenzionální inventář profesních charakteristik osobnosti. Tento propracovaný dotazník poskytuje standardizovanou diagnostiku sebeobrazu respondentů s přihlédnutím k nárokům povolání (podrobněji viz Hoskovcová, Vybíralová, 2003). Sestává ze 14 dimenzí, které tvoří 4 základní kategorie osobních předpokladů:

A. Profesní kompetence (motivace k výkonu, motivace k utváření, motivace k vedení).

B. Pracovní chování svědomitost (svědomitost, flexibilita, rozhodnost).

C. Sociální kompetence (senzitivita, schopnost kontaktů, sociabilita, orientace na tým, schopnost prosadit se).

D. Psychická konstituce (emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži, sebevědomí).

V tabulce č. 2 jsou uvedeny základní statistické parametry těchto 14 profesních charakteristik osobnosti sociálních pracovníků, jež byly zjištěny u souboru 141 z nich.

Tab. 2 Statistické parametry profesních charakteristik sociálních pracovníků (N = 141)

Profesní charakteristiky	M	SD	STEN
1. Motivace k výkonu	51,18	7,49	4
2. Motivace k utváření	43,99	6,18	4
3. Motivace k vedení	43,62	7,93	4
4. Svědomitost	55,64	8,59	3
5. Flexibilita	44,64	7,38	4
6. Rozhodnost	55,61	7,12	3
7. Senzitivita	49,55	6,21	3
8. Schopnost kontaktů	65,38	9,17	3
9. Sociabilita	61,86	7,87	3
10. Orientace na tým	43,56	7,48	3
11. Schopnost prosadit se	42,49	7,11	4
12. Emocionální stabilita	45,44	8,86	4
13. Odolnost vůči zátěži	47,38	9,14	3
14. Sebevědomí	56,53	9,00	4

Údaje uvedené v tabulce č. 2 vztahující se ke 14 pracovním charakteristikám svědčí spíše pro mírně podprůměrnou úroveň, neboť se vzhledem k českému standardizačnímu souboru žen BIP pohybují v oblasti 3 a 4 stenu.

Pokusit se interpretovat získané výsledky je však bez hlubší analýzy pracovních míst, na nichž sociální pracovníci působí, poměrně složité. Ne vždy musí být nižší hodnoty profesních charakteristik nutně pro kvalitu sociální práce deficitní. Někdy mohou nižší hodnoty diagnostikovaných charakteristik naopak představovat i určitá pozitiva. Z tohoto důvodu bude interpretace získaných výsledků podána spíše jen deskriptivním způsobem.

Ad A. Profesní kompetence

Ad 1. Podle dosažených výsledků se zdá, že z hlediska motivace k výkonu sociální pracovníci postrádají vyšší ctižádost, aby vyhověli vyšším pracovním výkonům.

Ad 2. Nižší motivace k utváření souvisí patrně s jejich menší angažovaností pro změnu a restrukturalizaci svého okolí a se sklonem zachovávat stávající stav.

Ad 3. Nižší úroveň motivace k vedení by mohla naznačovat, že vedení druhých lidí pro sociální pracovníky nepředstavuje silný podnět.

Ad B. Pracovní chování

Ad 4. Relativně nízkou úroveň svědomitosti by bylo možné interpretovat tak, že sociální pracovníci jen neradi investují do precizního provedení úkolů a cení si spíše pragmatických řešení a spontánní realizace úkolů.

Ad 5. Nižší flexibilita sociálních pracovníků signalizuje, že se jen nese snadno přizpůsobují měnícím se podmínkám a změnám, a že se lépe cítí ve stabilním a strukturovaném prostředí.

Ad 6. Také rozhodnost sociálních pracovníků má spíše nižší úroveň, která poukazuje na pomalejší rozhodování, opatrnost a nejistotu.

Ad C. Sociální kompetence

Ad 7. Podprůměrná úroveň senzitivity by mohla zachycovat nejistotu v odhadu pocitů svých klientů a partnerů i nižší schopnost vnímat od nich poskytovanou zpětnou vazbu.

Ad 8. Nižší úroveň schopnosti kontaktů by mohla souviset se zdrženlivostí, rezervovaností a nesmělostí v sociálních situacích.

Ad 9. Rovněž sociabilita je u sociálních pracovníků celkově nižší, což může svědčit pro to, že je pro ně málo významné, aby je druzí lidé vnímali jako příjemné a ohleduplné, ale i pro určitou nezávislost na interpersonální harmonii a schopnost věcně řešit i emocionálně nabitě konflikty.

Ad 10. Nízká úroveň orientace napovídá, že pro sociální pracovníky je důležitá spíše autonomie a samostatnost při práci než snaha vycházet vstříc týmové práci.

Ad 11. Nižší úroveň schopnosti posadit se by mohla být v souvislosti se snahou sociálních pracovníků dosahovat svých cílů spíše pomocí poddajnosti a kompromisu než snahou dominovat nad druhými.

Ad D. Psychická konstituce

Ad 12. Nižší úroveň emocionální stability odkazuje k pocitům přetíženosti, k náladovosti v situacích psychické zátěže a obecně k tendencí obtížněji se vyrovnávat s neúspěchy.

Ad 13. Nižší odolnost vůči zátěži zachycuje u sociálních pracovníků sklon k pocitům vyčerpání, nervozitě a v situacích zvýšené psychické zátěže a stresu.

Ad 14. Nižší sebevědomí sociálních pracovníků odráží jejich sklon anticipovat hodnocení druhých lidí, jak na ně budou působit a jaký zanechají dojem.

Celkový sebeobraz sociálních pracovníků s přihlédnutím k náročnosti profese, kterou vykonávají, je spíše nižší. Nižší profesní sebevědomí sociálních pracovníků však může souviset nejen s kvalitou přípravy, ale také i s problematikou jejich působení v byrokraticky strukturovaných institucích, které se vyznačují relativně vysokým stupněm formalizace, vyšší mírou vyžadované pracovní rutiny, vyšší úrovní pracovního zatížení a mnohdy konfliktně vymezenými pracovními rolemi.

Jako poněkud deficitní se jeví především oblast sociálních kompetencí, které kromě dimenze prosadit se, jež dosahuje hodnoty 4 stenu, celkově spadají do oblasti 3 stenu. Nicméně právě tyto kompetence jsou považovány pro povolání sociálního pracovníka za klíčové.

Problematickou se jeví také nižší úroveň emocionální stability a odolnosti vůči zátěži sociálních pracovníků, neboť v budoucnosti se v souvislosti s nutnými změnami v sociální práci ještě pravděpodobně zvýší nároky na výkon jejich povolání. Tyto hodnoty u sociálních pracovníků naznačují zvýšenou možnost výskytu nepříznivých stresových reakcí včetně syndromu vyhoření (burnout), který bývá u této pomáhající profese poměrně často popisován (podrobněji viz např. Soderfeldt, Soderfeld, 1995; Storey, Billingham, 2001; Mlčák, 2003; Mlčák, 2004a).

Závěr

Předběžné výzkumné výsledky indikují, že k rozhodujícím či tzv. jádrovým profesním kompetencím řadí sociální pracovníci především komunikační kompetence. Současně se však v této oblasti subjektivně necítí být zcela dostatečně odborně připraveni.

Výzkum současně signalizuje také velký význam dalších profesních charakteristik, do nichž se poměrně silně promítají i hlubší a někdy také hůře ovlivnitelné osobnostní dimenze. Jako deficitní se u zkoumaného souboru sociálních pracovníků jeví především oblast sociálních kompetencí, které je možné v tomto povolání považovat za ústřední. Také kompetence ke zvládnutí zvýšené psychické zátěže nejsou příliš rozvinuté.

S poukazem na ambiciózní seznam kompetencí uvedených v teoretické pasáži této studie, jimiž by i u nás měli disponovat absolventi magisterských vysokoškolských programů, současný stav kompetencí sociálních pracovníků bohužel nevyznívá příliš lichotivě a vybízí k úvahám o jejich další kultivaci.

Je nasnadě, že zjištěné deficitní profesní kompetence je nutné rozvíjet nikoliv klasickými výukovými formami, jakými jsou např. sebelépe koncipované vysokoškolské přednášky a semináře, ale především prostřednictvím vyššího zastoupení výcvikových, tréninkových, koučingových i supervizních aktivit, které je nutné v rámci dalšího vzdělávání sociálních pracovníků zásadně posílit.

LITERATURA

- Armstrong, M. (1999). *Personální management*. Praha, Grada Publishing.
- Barker, R. (1987). *The social work dictionary*. National association of social workers, Silver Spring, Maryland.
- Hoskovcová, S., Vybíralová, A. (2003). *Bochumský osobnostní dotazník – BIP (inventář profesních charakteristik osobnosti)*. Praha, Testcentrum.
- Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence. Způsobnosti vyjimečných manažerů*. Praha, Grada Publishing.
- Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce. Metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha, Osmium.
- Standards for Social Service Manpower* (1973) Washington, DC, NASW.
- Soderfeldt, M., Soderfeld, B. (1995). Burnout in social work. *Social Work*, 40, 5, 638–647.
- Storey, J., Billingham, J. (2001). Occupational stress and social work. *Social Work Education*, 20, 6, 559–670.
- Matoušek, O. (2001). *Metody a řízení sociální práce*. Praha, Portál.

- Mlčák, Z. (2003). Temperament, syndrom vyhaslosti a sociální opora u vybraných skupin sociálních pracovníků. In: Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2003*. Brno, Psychologický ústav FF MU, s. 199–209.
- Mlčák, Z. (2004a). Vybrané osobnostní dimenze a syndrom vyhaslosti v profesi sociálních pracovníků. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis*, FF OU, 212, 9, s. 52–66.
- Mlčák, Z. (2004b). Základní psychologické aspekty sociální práce: afiliace, empatie a prosociální chování. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis*, FF OU, 212, 9, s. 5–27.
- Zastrow, Ch. (1994). *The practice of social work*. 5th ed. California: Belmont, Brooks/Cole Publishing Company.

Kontakt:

PhDr. Zdeněk Mlčák, Ph.D., Katedra psychologie a sociální práce Filozofické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, Reální 5, 702 00 Ostrava 1, Česká republika, e-mail: zdenek.mlcak@osu.cz

VLIV STRESU NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

Pavel Michálek – Barbora Dvořáková – Pavla Rymešová

KPs PEF ČZU

Úvod

Mnoho odborníků stres definuje jako funkční stav, ke kterému dochází při vystavení organismu mimořádným podmínkám – zátěži. Každý stres nemusí být jen škodlivý, jak se většina lidí mylně domnívá. Naopak určitá hladina je prospěšná.

Během života se člověk může dostat do situací, které vznikají nezávisle na jeho vůli, a které tuto hranici překračují. Mohou tak závažně a dlouhodobě ovlivnit jeho život – jeho chování, zdraví, reakce. Takové situace se odborně nazývají těžké životní situace. Mohou přijít v podobě náhlého úmrtí člověka, jindy zase v podobě zklamání ze ztráty zaměstnání. Někdy mají podobu zásahu vyšší moci – živelné pohromy – způsobené ohněm, vodou, větrem, zemětřesením. Tím více jsou lidé zaskočeni a více zranitelní.

Nikdo z nás není schopen přesně říci, jak bude reagovat v krizi, dokud se ocitne v situaci, v níž rozhoduje každá vteřina. Někteří lidé zpanikaří. Mnozí jiní v sobě naleznou vnitřní sílu, o jaké neměli tušení. Dějiny jsou plny příběhů o obyčejných lidech, kteří vykonávali výjimečné skutky a našli řešení, když se ocitli tváří tvář problémům, jež ohrožovaly jejich život. Informace z oblasti jihovýchodní Asie jsou toho v posledních týdnech příkladem.[1, 2]

Cíl a metodika

V rámci výzkumného šetření v období červen – září 2003 se autoři příspěvku zaměřili na zjištění následků psychické zátěže způsobené extrémní životní situací – povodněmi v letech 1998 a 2001.

Cílem empirické části bylo ověřit, zda platí následující předpoklady:

- Věk respondenta nemá vliv na jeho odolnost vůči zátěži.
- Naměřené hodnoty stresu se neliší s ohledem na dělení osob na „typ A“ a „typ B“.
- „Typ A“ a „typ B“ je mezi pohlavími rovnoměrně zastoupen.

Práce zejména rozpracová, jakým způsobem na zátěž reagovali muži a jakým ženy.

Protože byly předpokládány jisté rozdíly v působení stresu na muže a ženy různého věku, bylo pro účely šetření kontaktováno 56 žen a 46 mužů ve věku 20 až 80 let.

Před výzkumem byly kontaktováni starostové postižených obcí v okrese Rychnov nad Kněžnou a na jejich doporučení vybráni vhodní respondenti, v Praze byly navštíveny osoby na doporučení pracovníků Magistrátu hl. města Prahy a také náhodně vybráni v registru povodní na Obvodním úřadě pro Prahu 9-Libeň.

K získání podkladových údajů byla použita vlastní metoda dotazníkového šetření a řízených rozhovorů. Dotazník byl doplněn dotazníky a testy z knih J. Praško „Proti stresu krok za krokem“, E. Rheinwaldová „Dejte sbohem distresu“. [3, 4]

Všechny testy byly zpracovány ručně, to znamená, že u jednotlivých testů bylo ručně vypočítáno bodové hodnocení. Ke zpracování základních dat z dotazníkového šetření a k ověření hypotéz byl použit program MS Excel.

Výsledky

Dotazník vyplnilo 100 respondentů. Pro účely referované stati byly některé údaje záměrně zkráceny, podrobný souhrn výsledků je k dispozici u autorů příspěvku.

Dotázaní byli respondenti ve věku 20–80 let. Procentuálně nejsilněji zastoupená věková skupina byla mezi 20–31 a 51–60 lety. Rozložení podle pohlaví odpovídalo snaze o vyváženost (nakonec 54 % žen, 46 % mužů).

Věk	Σ osob
20–30	20
31–40	17
41–50	15
51–60	20
61–70	14
71–80	14
Σ	100

Z Testu tělesných a psychických příznaků stresu (Praško, 2001) zaměřujícího se na roviny reakcí na stres – fyziologickou, psychickou a rovinu změny chování vycházejí tyto výsledky:

Nervozita – Všechny dotazované osoby se cítily po prožité události nervózní a napjaté, z celkového počtu respondentů bylo nervózních velmi často 33 %, často 30 %, občas 22 %, 15 % zřídka. Podle pohlaví byli všichni muži více či méně nervózní. Velké problémy s nervozitou mělo 18 mužů. Ženy

reagovaly na stresovou situaci obdobně jako muži. Z pohledu věkových kategorií byla zjištění podobná.

Podrážděnost – Velmi často podrážděně reagovalo 17 % dotázaných osob, 25 % občas, 7 % se nikdy podrážděně necítilo. Z žen dvacet (37 %) uvedlo, že byly podrážděny občas. Je to o 8 % více než u mužů, velké problémy s podrážděností mělo 38,8 % žen a 39 % mužů. Nebyly nalezeny rozdíly s ohledem na věkové kategorie.

Přecitlivělost – Nikdy se necítilo přecitlivěle 26 % EO, zřídka 32 %, občas 15 %, často 14 %. Velmi často se rozplakalo 13 %, všechny to byly ženy. 84,7 % mužů uvedlo, že reagovalo přecitlivěle výjimečně, u žen toto potvrdilo pouze 35,2 % z celkového počtu dotázaných žen. Z pohledu věkových kategorií se největší problémy vyskytovaly u mužů starších 50 let. V porovnání věku 50–71 let byly potíže větší než u mladší generace 20–50letých. Ženy reagovaly častěji přecitlivěle ve věkové skupině 61–80 let. Je patrné, že toto zjištění vyvrací stanovisko vytčené v předpokladu, že s rostoucím věkem se odolnost vůči zátěži nemění.

Výbuchy zlosti – Velmi často ztrácela kontrolu nad svým chováním 2 % EO, občas vybuchlo 37 %, 11 % zlost nikdy nepociťovalo. Při porovnání reakcí mužů a žen lze konstatovat, že muži byli častěji popudlivější než ženy, to dokazuje zjištěný výsledek – často vybuchlo 26 % mužů a pouze 13 % žen. Věkové kategorie se výsledky nijak nelišily.

Děsivé sny – Děsivými sny nikdy netrpělo 31 % zkoumaných osob, 24 % je mělo zřídka, 22 % občas, 11 % často, 12 % se kvůli děsivým snům budilo velmi často. Z výsledků je zřejmé, že ženy prožívaly povodeň hůře než muži, vracela se jim zpět ve spánku v podobě děsivých snů. 33,3 % žen se s děsivými sny potýkalo ve velké míře, to je o 22,4 % více než u mužů. Ze srovnání věkových kategorií je zřejmé, že nejhůře prožívali tuto událost muži a ženy starší 61 let. Mladá a střední generace netrpěla těmito obtížemi ve větší míře.

Pocit únavy po spánku – Patnáct žen uvedlo, že nebylo nikdy unaveno nebo zřídka mělo pocit únavy po spánku. Velké potíže s únavou mělo 35 žen. U mužů se necítilo nikdy unaveno nebo mělo menší obtíže šest mužů, velkou únavu po spánku pociťovalo 30 mužů. Mladá a střední generace byla v tomto sledovaném znaku bez viditelně větších obtíží. Velkým pocitem únavy po spánku trpěla část mužů ve středních letech, staří lidé ve věku 61–70, ženy ve věkové kategorii 51–80 let.

Obava z budoucnosti – Obavu z budoucnosti nikdy nemělo 6 % zkoumaných osob, občas se objevoval strach u 18 %, 33 % o své budoucnosti často přemýšlelo. Větší starosti a obavy o svou budoucnost si dělaly ženy. Třicet žen uvedlo, že mělo obavu o svou budoucnost a přemýšlelo o ní téměř každý den, to je o 10 % více než u mužů.

Potíže s trávením – 30 % EO nikdy netrpělo potížemi s trávením (nechtě k jídlu nebo naopak záchvaty nadměrné chuti), 15 % zřídka, 29 % mělo problémy občas, 19 % často a 7 % velmi často. Větší obtíže se projeví u žen. Šestnáct žen uvedlo, že mělo větší potíže s trávením, u mužů se tyto obtíže vyskytly pouze v 10 případech. Tyto obtíže se vyskytly nejčastěji ve věkové kategorii 41–50 let. Ve větší míře pak u žen a mužů 51–80. Mladá generace se těmito obtížím vyhla.

Bolesti hlavy – Nikdy bolestmi hlavy netrpělo 25 respondentů, zřídka 18, 20 občas, 27 často a velmi často trpělo bolestmi hlavy 10 respondentů. Z celkového počtu zkoumaných osob mělo velké potíže 18 žen a 19 mužů, nikdy nebo jen zřídka trpělo bolestmi hlavy 23 žen a 19 mužů. Mladá generace byla v tomto sledovaném příznaku bez viditelně větších obtíží. Velkými bolestmi hlavy trpěli muži středních let, nejvíce si stěžovali na bolest hlavy starší lidé ve věku 61–70 let. Nejhorší na tom byly ženy starší 61 let.

Vyčerpanost, únava po práci – Vyčerpání nikdy nepociťovalo 14 % dotázaných osob, 23 % bylo unaveno zřídka, 19 % občas, 21 % často, 23 % velmi často. Z výsledků je zřejmé, že ženy prožívaly tuto událost hůře než muži. Byly více unavené a vyčerpané po práci. S těmito symptomy se potýkalo 46,3 % žen, mužů bylo o 5 % méně. Věková kategorie 20–40 let nepociťovala po práci příliš velkou únavu. Největší problémy se vyskytly u mužů starších 50 let. Ženy ve středním věku uvedly, že měly také tyto obtíže, ale z výsledků je zřejmé, že nejhorší postiženou věkovou skupinou byly ženy starší 61 let.

Test typu „A“ (Rheinwaldová, 1995)

Test typu „A“	Pohlaví		Bydliště		Σ osob
	Muži	Ženy	Vesnice	Město	
1. pásmo	34,8	57,4	52,9	40,8	47
2. pásmo	32,6	33,3	29,4	36,7	33
3. pásmo	32,6	9,3	17,7	22,5	20
%	46,0	54,0	51,0	49,0	100

V populaci se nachází na rozhraní s charakteristikami obou typů A i B asi 1/3 respondentů. Ve zkoumaném vzorku mělo dvacet osob sklon k chování typu A. V prvním pásmu se nacházelo čtyřicet sedm respondentů, tedy osoby chování typu B. Mezi muži bylo 32,6 % osobnostního typu A, tj. o 23,3 % více než u žen. V našem výběrovém souboru bylo mezi muži 34,8 % a mezi ženami 57,4 % typu B. Na rozhraní obou typů se nalézalo 32,6 % mužů a 33,3 % žen. Z pohledu bydliště bylo zjištěno, že ve městě Praze se nachází více lidí typu A než na vesnici. Ve 3. pásmu je v hlavním

městě 22,5 %, což je o 4,8 % více než v oblasti východních Čech, kde byla data k výzkumu získávána zejména v sídlech s malým počtem obyvatel.

Údaje byly doplněny také o dotazník *Míry stresu* (Rheinwaldová, 1995).

V prvním pásmu se nacházelo 77 osob. Tyto osoby se se zátěží v podobě běžných myšlenkových, úkolových ... a dalších stresorů vyrovnávají snadno.

Ve druhém pásmu bylo 16 osob. Zde stresory působí již částečně negativně.

Hranici 300 bodů na „Škále společenského přizpůsobení“ Holmese a Raheho přesahovalo sedm experimentálních osob. V těchto případech již není organismus sto přizpůsobit se působení stresorů a hrozí akutní selhání organismu.

Míra stresu	Test typu „A“			%
	1. pásmo	2. pásmo	3. pásmo	
1. pásmo	61,0	75,8	80,0	77
2. pásmo	17,0	24,2	5,0	16
3. pásmo	8,5	3,0	15,0	7
%	47,0	33,0	20,0	

EO typu B mají rozložené hodnoty mezi všechna tři pásma míry stresu rovnoměrně. EO na rozhraní obou typů mají také rozloženy hodnoty mezi všechna tři pásma míry stresu s mírně klesající tendencí od nízkého stresu k vysokému stresu. EO typu A pociťují z těchto tří skupin největší míru stresu (15 % z celkového počtu dotázaných).

Diskuse a závěr

Každý člověk je jiný, a proto také jinak cítí, myslí a reaguje na stres. Odlišně prožívají stres muži a ženy a záleží i na jejich věku. Nikdo nemůže říct, jak se zachová v dané chvíli. Teprve až k ní dojde, zjistí že se chová automaticky. Provádí věci, které by nikdy neudělal a až s odstupem času si uvědomuje svoji reakci na danou skutečnost, a to bez rozdílu věku a pohlaví.

Přírodní katastrofy, jakými záplavy jsou, lze jen těžko předpovědět, nelze se jim ubránit beze škod na majetku, fyzickém a psychickém poškození zdraví lidí.

Většina lidí v sobě v takto těžkých chvílích objevuje sílu, která jim na poslední chvíli pomáhá zachránit si život. Ukázalo se, že v kritických chvílích člověk dokáže věci, o nichž neměl ani tušení.

Ve většině případů lidé při povodni nestačili ze svých věcí nic zachránit. Záplavová vlna přišla příliš rychle. Jen některým duchaplným se podařilo vyvést auto z garáže nebo alespoň zachránit peníze a doklady.

V oblastech, kde voda přišla za bílého dne, lidé sice tušili, že se něco mimořádného děje, ale netušili, že je tato událost hodně poznamenaná. Neinformovanost byla jednou z hlavních příčin momentu překvapení a následně šoku. Kdyby byli lidé přesně informováni o vzniklé situaci, určitě by se předešlo mnohým nepříjemnostem.

Po opadnutí vody vystřídala prvotní šok nekonečná práce s úklidem bahna. Nikdo neměl čas přemýšlet o tom co se stalo. Ne každý si dosah ztrát uvědomoval hned a v plném rozsahu. Krize se dostavila až po několika dnech. Lidé byli ze všeho vyčerpaní a unavení, měli pocit beznaděje.

V krizových situacích si lidé většinou neuvědomují, co se stalo. Nemají čas na přemýšlení. Krize na ně dolehne až po určité době. Dostaví se u nich tzv. posttraumatický šok. Ten v některých případech vede k vážným depresím (přetrvávajícím do současnosti), stavům úzkosti, k narušení partnerských vztahů a zájmu o rodinu, snížení pracovní výkonnosti.

Z empirického šetření bylo zjištěno, že ženy se chovaly v této stresové situaci více citlivě než muži. Měly děsivé sny, cítily se unaveny po spánku, měly potíže s trávením. Snáze se polekaly, byly citlivé na hluk. Muži nejvíce reagovali na stres výbuchy zlosti a podrážděnosti.

Mladá generace se snadno vyrovnala s následky stresu po prožití katastrofě. Mladí lidé jsou schopni lépe čelit těžkostem. Mají dostatečnou fyzickou sílu a mentální schopnosti potřebné k tomu, aby překonali stres, kterému jsou vystaveni.

Většina osob středního věku se s touto nenadálou událostí vyrovnávala obtížněji a někteří trpěli menšími zdravotními problémy. Ve středním věku člověk dosahuje největších profesních úspěchů. Toto období bývá považováno z hlediska stresu za jedno z nejrizikovějších. Muži prožívají tzv. krizi středního věku, ženy přechod.

Nejhůře nesli popovodňové zážitky staří lidé. Voda jim odnesla věci na kterých byli závislí a které vyvolávaly vzpomínky na jejich mládí. Jejich bezradnost připomínala chování malých dětí. Chodili jako tělo bez duše. Neměli sílu začít znovu a u některých se projevil sebevražedné úmysly. Nechtěli žít, ztratili svůj smysl života. Téměř všem jedna noc podlomila zdraví. Někteří museli být hospitalizováni v nemocnici.

Tvrzení, že s rostoucím věkem klesá odolnost vůči zátěži se tímto potvrzuje. Z výzkumu se ukazuje, že mezi muži je v porovnání se ženami více osob typu A. Předpoklad, že naměřené hodnoty stresu se nebudou lišit s ohledem na dělení osob na „typ A a B“ se nepotvrdil. Naopak se ukazuje, že mezi naměřenými hodnotami a rozdělením osob na typ A a B je rozdíl.

V dnešní době existuje spousta stresorů, člověk však proti nim není úplně bezmocný. Správným způsobem života může svůj stres snížit nebo mu

dokonce předejít. Je proto nutné, abychom všichni měli potřebné znalosti o tom, co nadměrný stres způsobuje, abychom poznali jeho signály a uměli mu předcházet, bránit se mu a odstraňovat jeho následky.

Doufáme, že naše práce o extrémní zátěži – povodni a jí způsobeném stresu, pomůže k lepší orientaci v problematice a usnadní nebo zrychlí v budoucnu odstraňování následků na „duších“ postižených lidí.

LITERATURA

Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava: Obzor.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6

Praško, J., Prašková, H. (2001). *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0068-9

Rheinwaldová, E. (1995). *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus. ISBN 80-85901-07-2

Dvořáková, B. (2004). DP – Vliv stresu na výkonnost člověka a malé skupiny. Praha: PEF ČZU.

Kontakt:

michalek@pef.czu.cz

C-S-R TYPOLOGIE OSOBNOSTI – INSPIRACE EKOLOGIÍ

Jiří Lukavský

Psychologický ústav AV ČR

Úvod

Cílem tohoto příspěvku je seznámit čtenáře se zajímavou typologií, jejíž zdroj inspirace leží mimo rámec psychologie. Typologie nabízí nový pohled na lidské chování, který může být inspirací pro další výzkum a aplikace.

Nejprve bude stručně popsána původní Grimeho C-S-R typologie, z níž vychází. Jedná se o typologii rostlin resp. biotopů, popis ale využívá jen základní termíny a od čtenáře nevyžaduje žádné předchozí znalosti ekologie nebo biologie.

Potom bude vysvětlen způsob, jak byla z C-S-R typologie odvozena typologie osobnosti. Zde se vychází z toho, že rostliny i lidé tvoří na obecné úrovni kompetiční prostředí a je proto možné hledat analogie mezi strategiemi.

Nakonec budou popsány jednotlivé osobnostní typy, včetně příkladů chování v konkrétních situacích.

C-S-R typologie

C-S-R typologii publikoval Grime poprvé v roce 1974. Původně se jednalo o typologii biotopů, Grime sám ji postupně chápal také jako typologii rostlinných druhů (podle Wilson a Lee, 2000), v obou pojetích se tato typologie používá dodnes. C-S-R typologie navazovala na r/K typologii, kterou nyní stručně popíšeme, protože oba její základní typy se objevují v Grimeho typologii a tento popis nám pomůže ilustrovat kontrast mezi nimi.

Typologie r/K je obecnější – popisuje dvě základní strategie adaptace organismů (rostlin, živočichů) na změny v prostředí.¹

Typy r se přizpůsobily životu v nestabilním prostředí, kde jsou změny velmi časté. Protože tyto organismy mají kratší životní cykly (mláďata jsou dříve samostatná, dospívají, plodí potomky), stihnou se rozmnožit v období mezi velkými změnami prostředí (disturbancemi). Mívají velký počet mláďat, která jsou brzo samostatná a do jejichž výchovy nemusí rodiče investo-

¹ Popis jednotlivých typů lze najít v učebnicích ekologie např. Storch a Míhulka (2000). Rád bych také na tomto místě poděkoval Mgr. Martinu Hejdovi za konzultace a omluvil se za zjednodušení, kterých jsem se při výkladu ekologické teorie dopustil.

vat mnoho nebo žádné úsilí. V nestabilním prostředí je totiž otázka přežití závislá spíše na nekontrolovatelných faktorech než na kvalitě jedince. Pro rodiče je tedy účelnější investovat do počtu potomků než do jejich kvality.

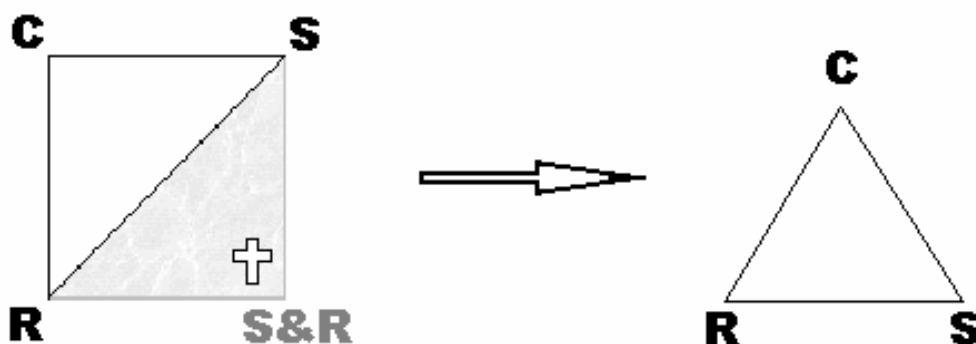
Typy K se adaptovaly na život ve stabilním prostředí. V takovém prostředí již hraje kvalita jedince významnou roli, protože musí obstát v konkurenci ostatních a jeho úspěch a přežití závisí převážně na vnitřních faktorech. Proto jsou životní cykly K-typů delší, plodí méně mláďat a investují mnoho času a úsilí do jejich výchovy.

Tento rozdíl mezi r- a K-typy převzal Grime do své typologie, kde odpovídají R- a C-typům. **C-typy** („C“ od slova competition) jsou přizpůsobené životu v bohatém a stabilním prostředí, kde musí obstát ve velké konkurenci, snaží se přerůst ostatní, aby měly dostatek světla, zároveň tím oslabují své soupeře. Písmeno „R“ u **R-typů** je zkratkou anglického slova ruderal (polní). Když se uvolní nějaká vhodná plocha např. zásahem člověka nebo katastrofou, jsou prvními kolonisty na tomto území. Díky kratšímu životnímu cyklu stihnou vyplodit semena dříve, než je vytlačí na konkurenci přizpůsobené C-typy.

S-typy (od stress) jsou přizpůsobené životu v nepříznivém prostředí s nedostatkem světla, vody nebo živin. Když Grime formuloval tuto typologii jako typologii prostředí, předpokládal, že základem jsou dvě dimenze: 1. C-R, čili původní r/K, která rozděluje prostředí podle nestability tj. míry a četnosti disturbancí (změn) a 2. C-S, která reprezentuje míru environmentálního stresu, tj. nepříznivých podmínek, kterým musí organismy čelit. Hypoteticky tedy vzniká také čtvrtý druh prostředí (S+R) se značným stresem i disturbancemi, který je ale natolik nepříznivý pro život, že jej lze opominout. Existují rostliny, které lze popsat jako kombinaci S-R, ale jedná se o vyváženou kombinaci a ne sloučení obou strategií. Proto se z hypoteticky dvoudimenzionálního modelu stane trojúhelníkové schéma C-S-R (viz Obrázek 1 na následující straně).

Zařazení do jednotlivých typů je relativní. Je potřeba srovnávat podobné druhy rostlin (např. stromy), protože nesrovnatelné druhy se budou lišit ve svých potřebách (každá potřebuje řádově jiné množství živin) a v tom, co je pro ně velká změna (disturbance).

Obr. 1 Vztah dimenzí C-R (nestabilita) a C-R (stres) ke schématu C-S-R



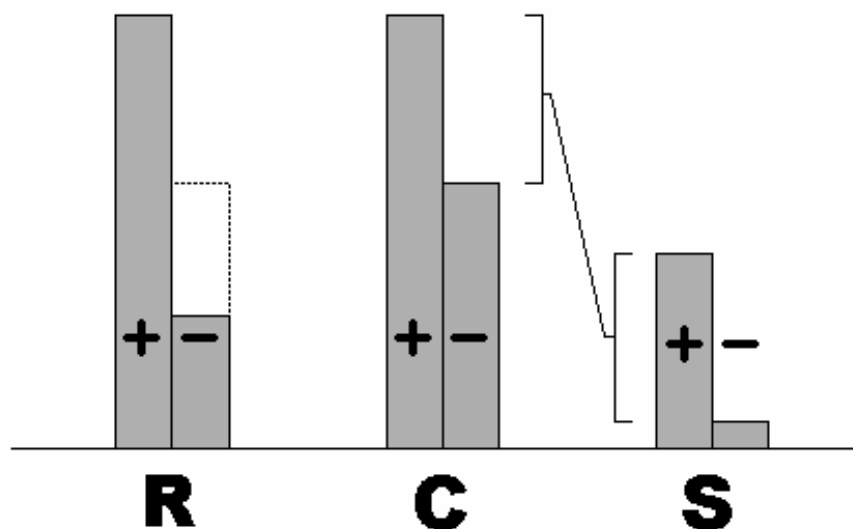
Systémová analogie

Při odvozování psychologické analogie budeme vycházet z toho, že lidé spolu soupeří, podobně jako rostliny, o cíle různých hodnot. C-typy u rostlin investovaly do růstu a rozvoje kořenového systému a koruny, aby přerostly ostatní, zároveň žily v bohatém prostředí, kde odměna pro vítěze je vysoká. R-typy se množily a šířily prostředím a jejich semena klíčila tam, kde se uvolnilo místo bohaté na zdroje. S-typy žily v místech chudých, kde ale měly menší konkurenci jiných druhů a nemusely se s nimi předhánět.

Na obecné úrovni si představme systém jedinců a cílů různých hodnot. Jedinci o tyto cíle usilují, investují určité úsilí do jejich dosažení a vzájemně si konkurují. Strategie jedinců by měly mít určitou ekonomickou logiku tj. jedinci se snaží maximalizovat svůj výsledný zisk. Např. jedinec, který si vybere cenný a velmi žádaný cíl, je ochoten do jeho dosažení hodně investovat. Tato investice je ale limitována stavem, kdy by výsledný zisk byl menší než v případě, kdy by si jedinec hned z počátku vybral méně hodnotný cíl, kterého by dosáhl s minimem nákladů. Toto srovnání, které je vlastně srovnáním přístupu C- a S-typů k výběru cílů znázorňuje Obrázek 2 na následující straně.

R-typy se objevují v systémech, kde dochází ke změnám – objevují se nové cíle, vnější zásahy mění držení cílů nebo počty konkurentů. Hledají hodnotné cíle, u kterých není velká konkurence a tedy je možné dosáhnout jich bez vysokých investic. Tím sice R-typy mají menší náklady, ale zároveň platí tím, že musí být neustále citliví vůči změnám a schopni rychle reorientovat své úsilí (s tím že případně ztrácí své dosavadní investice).

Obr. 2 Srovnání nákladů a zisků u jednotlivých typů v systémové analogii



Pokud v systému existuje několik úspěšných strategií, jejich úspěšnost by měla být srovnatelná, protože v opačném případě by se těm s méně úspěšnou strategií vyplatilo použít onu výhodnější strategii. I za cenu toho, že budou méně úspěšní než ostatní, stále by měli větší zisk než při původní strategii.

Předpokládejme, že strategie C-, S- a R- jsou atraktory (ve smyslu teorie chaosu) i na systémové úrovni tj. jedná se o stavy rovnováhy, ke kterým se skuteční jedinci podle možností blíží. Potom pokud i jiný systém popíšeme podobným způsobem (definujeme jedince a cíle, o které usilují) má smysl i tam hledat podobné strategie, které vedou k odpovídajícím typům.

Psychologická analogie

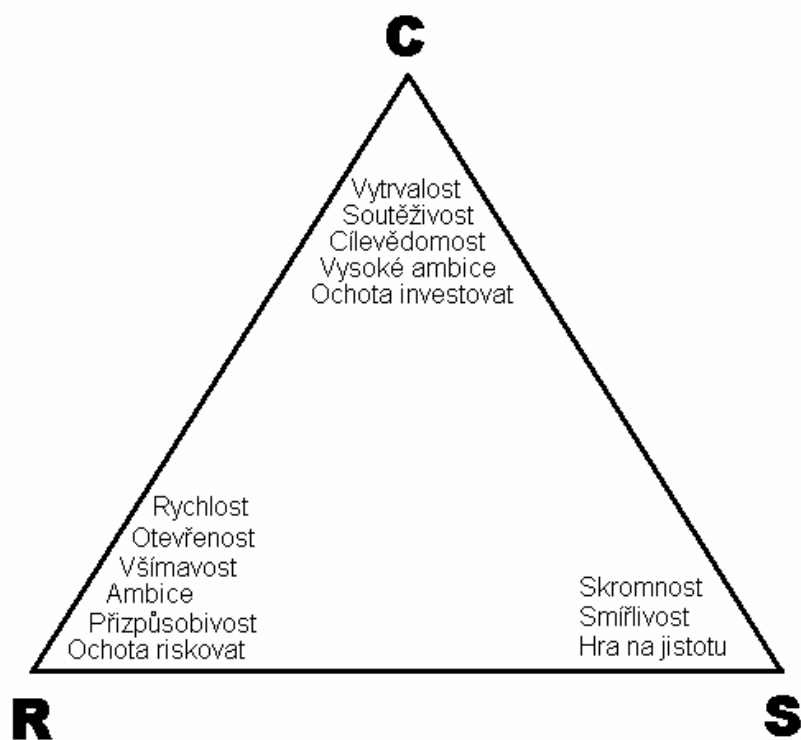
Lidská společnost tvoří také kompetiční prostředí. Je možné například zůstat u ekonomického pojetí a definovat si cíle jako finanční příležitosti a úsilí lidí jako kombinaci dlouhodobých investic (vzdělání, práce) i aktuálního úsilí k dosažení cíle. Nebo je možné definovat si cíle jako atraktivní partnery či partnerky a sledovat strategie chování a investic (úsilí i prostředků) k jejich dosažení. Podobné systémy konkurence lze sledovat i u zvířat, kde je pravděpodobně situace transparentnější než u lidí. Lidské chování v tomto modelu redukuje a soustředíme se na aspekty chování zaměřeného na dosažení určitého cíle (jeho volba, plánování investic a vytrvalost).

Při popisu jednotlivých typů bude popsáno chování, které odpovídá C-S-R modelu, ale zároveň se snažíme najít další souvislosti. Toto chování může odpovídat určitým osobnostním rysům (zde srovnáváme se škálami Cloningerova TCI). Preference strategie určitého typu, v jedné oblasti (pracovní život nebo výběr partnera) nebo napříč oblastmi, by byla výhodná, protože by

tím jedinec mohl prohlubovat své schopnosti (odhad rizik, vytrvalost, odolnost) a těžit z předchozích zkušeností. Z této stálé preference určité strategie vycházíme i v úvaze, že jedinec si bude v souladu s ní tvořit koherentní obraz o světě, který je zde ilustrován v příslovích². Příslloví jsou použita, protože vyjadřují určitý postoj, preferenci určitého chování, a zároveň jej prezentují takovým způsobem, se kterým je snadné souhlasit a který zní jako sociálně žádoucí.

Celkové shrnutí všech tří typů je uvedeno na Obrázku 3. Jednotlivým typům budou podrobněji věnovány další řádky.

Obr. 3 Charakteristiky lidských C-S-R typů



C-typy

C-typy si vybírají atraktivní cíle a jsou pro jejich dosažení ochotni obětovat velké množství úsilí a prostředků. Charakterizuje je cílevědomost, soutěživost, vytrvalost a vysoká aspirace. Protože chtějí chránit své nemalé investice, budou chtít, aby ostatní dodržovali pravidla. Zároveň preferují prostředí, která jsou přehledná a informace v nich jsou snadno dostupné, protože tak mohou dobře konkurovat všímavým R-typům.

² Příslloví byla vybírána z publikace Bittnerové a Schindlera (1997).

Kariéra: C-typ chce být nejlepší, a chápe to jako cestu neustálého zdokonalování (sama sebe, firmy). Chce stavět na tom, co již má a umí. Cesta k úspěchu je pyramidou.

Výběr partnera: C-typ si vyhlédne atraktivní partnerku³ a vytrvale o ni usiluje, nenechá se odradit nezájmem. Je stálým ctitelem.

TCI: C-typy by pravděpodobně skórovaly výše ve škále Self-directedness (sebeřízení), pro svou vytrvalost, cílevědomost a disciplínu.

Přísloví: Bez práce nejsou koláče. Komu se nelení, tomu se zelení. Lína ruka holé neštěstí. (Protože vyjadřují potřebu věnovat dosažení cíle a hodnotu snahy.) Velké ryby malé požírají. (Protože ukazují výhodu souvislého růstu; je dobré být tím velkým.) Trpělivost přináší růže. Dvakrát měř a jednou řež. (Vyjadřují potřebu trpělivosti, která je potřeba při běhu na dlouhou trať.)

R-typy

R-typy, podobně jako soutěživé C-typy usilují o nejatraktivnější cíle. Vsázejí ale na pružnost a rychlost. Do dosažení svého cíle nechtějí příliš investovat, raději hledají alternativní cesty/cíle a riskují. Jsou otevření změnám a citliví na nové příležitosti. Charakterizuje je rychlost, flexibilita, ambice, všímavost a ochota riskovat. Je jim přirozenější taktika (tj. jak vyhrávat bitvy) než strategie (jak vyhrávat války).

Alternativní atraktivní cíle, které jsou snáze dosažitelné, jsou ty, o kterých zatím většina neví. Proto R-typům vyhovuje méně přehledné prostředí, kde se informace nešíří příliš rychle a oni mohou těžit ze své všímavosti.

Práce: R-typ chce být nejlepší a to znamená být neustále připraven. Vítěze z něj udělá ta pravá příležitost a on u toho chce být.

Výběr partnera: R-typ vyhlíží atraktivní partnerky, když se objeví nová, je prvním, který se s ní seznámí. Umí okouzlit.

TCI: V Cloningerově TCI by jej pravděpodobně charakterizovalo vysoké skóre Novelty Seeking (Vyhledávání nového).

Přísloví: Kdo hledá, najde. (Protože ukazuje výhodnost neustálého hledání.) Změna je život. Risk je zisk. (Vyplatí se hledat, i když to někdy může přinést ztráty.) Kdo dřív přijde, ten dřív mele. (Rychlost je dobrá.) Účel světí prostředky. (Porušování pravidel činí systém méně předpověditelný.)

³ Pro přehlednost textu si zjednodušíme situaci na muže hledající ženy, v opačném případě bude situace obdobná.

S-typy

S-typy se vyhýbají bojům o neatraktivnější cíle. Vybírají si nižší cíle, o které nemusí tolik zápasit. Jejich výsledný zisk, je ale srovnatelný s ostatními, protože úspěchy C- a R-typů jsou vyvážené velkými náklady či neustálou ostražitostí. Charakterizují je skromnost, smířlivost a hra na jistotu. Relativizují hodnoty cílů, o které všichni usilují.

Když si má 10 lidí vybrat z 10 odměn, S-typ by si vybral tu 4. nejlepší. Nemusí se o ni moc prát, má naději, že mu to ostatní snadno odsouhlasí a nakonec dopadne lépe než někteří, co mysleli výš.

Práce: S-typ chce klidnou práci, která bude odpovídat jeho minimálnímu úsilí. Ušetří energii, kterou může věnovat na něco jiného podle svých zájmů.

Výběr partnera: S-typ se snaží poznat partnerky z jiné strany – jaké dopravdy jsou. Měří je jinými měřítky než ostatní.

TCI: V dotazníku TCI by pravděpodobně měl vyšší skóre Harm-Avoidance (Vyhýbání se poškození).

Přísloví: Moudřejší ustoupí. Kdo vybírá, přebere. Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše. (Protože chválí vyhýbání se zápasům o cíle.) Kdo nic nemá, o nic nepříjde. (Malé cíle je snazší udržet.) Malé ryby taky ryby. Potmě je každá kočka černá. (Stejně jsou všechny cíle stejné.)

Další možnosti

Podobně jako je možné lidskou společnost na úrovni jedinců chápat jako kompetiční systém v duchu C-S-R typologie, je možné hledat další roviny. Kompetiční prostředí tvoří například lidská společenstva (kmeny, národy). Zde by byly R-typy pastevců, kteří kočují s dobyt看em nebo dobyvatelští nájezdníci plenící osady. C-typy jsou osadníci, kteří investují svou práci do rozvoje jednoho místa. Pro ochranu a udržení majetku budují pevnosti a města. S-typy by odpovídali např. eskymákům, kteří žijí v drsném prostředí, ale nemusí o jeho udržení příliš bojovat.

Další možností jak definovat kompetiční prostředí by byla úroveň firem a boje o lukrativní zákazníky. C-typy by se snažili o maximální komfort a spolehlivost služeb v poměru k ceně. R-typy sází na inovace a rozšiřování nabídky služeb. S-typy neusilují s růstem společnosti o rozšiřování klientely za každou cenu a jejich nabídka bude dobře odrážet místní specifika.

Závěr

Cílem příspěvku bylo seznámit čtenáře s novou typologií osobnosti. Typologie vychází se systémové analogie – v systémech s výraznými prvky konkurence by měly existovat podobné strategie.

Tato typologie zdůrazňuje motivační faktory a chování zaměřené na dosahování cílů. Toto zjednodušení vede k redukci, která může mít za následek podcenění jiných faktorů, které mohou mít v daném systému také významnou roli. Při definování analogie pro daný systém je potřeba tento fakt dobře uvážit.

Z úvahy vyplývá jako pravděpodobné, že preference jednotlivých strategií by měla být stabilní. Do budoucna by bylo vhodné tyto hypotézy potvrdit empiricky.

V současném stadiu je tato práce teoretickou úvahou – nabízí k úvaze a zamyšlení tři obdoby původních Grimeho typů založené na chování v kompetičním prostředí.

LITERATURA

- Bittnerová, D., Schindler, F. (1997). *Česká přísloví – soudobý stav konce 20. století*. Karolinum, Praha.
- Storch, D., Mihulka, S. (2000). *Úvod do současné ekologie*. Praha, Portál.
- Wilson, J. B, Lee, W. G. (2000). C-S-R Triangle Theory: Community-Level Predictions, Tests, Evaluation of Criticisms, and Relation to other Theories. In: *OIKOS 91*, 2000, 77–96.

NOVÉ METODY V DIAGNOSTICE OSOBNOSTI ANEB IRT A JEJÍ PŘÍNOS K TESTOVÁNÍ OSOBNOSTI

Denisa Denglerová

Psychologický ústav AV ČR; Psychologický ústav FF MU

Tento příspěvek má za cíl informovat o teorii odpovědi na položku (Item Response Theory, dále IRT) a ukázat její výhody se zaměřením na testování osobnosti. IRT je alternativní přístup ke konstrukci (nejen) psychologických testů a k interpretaci jejich výsledků.

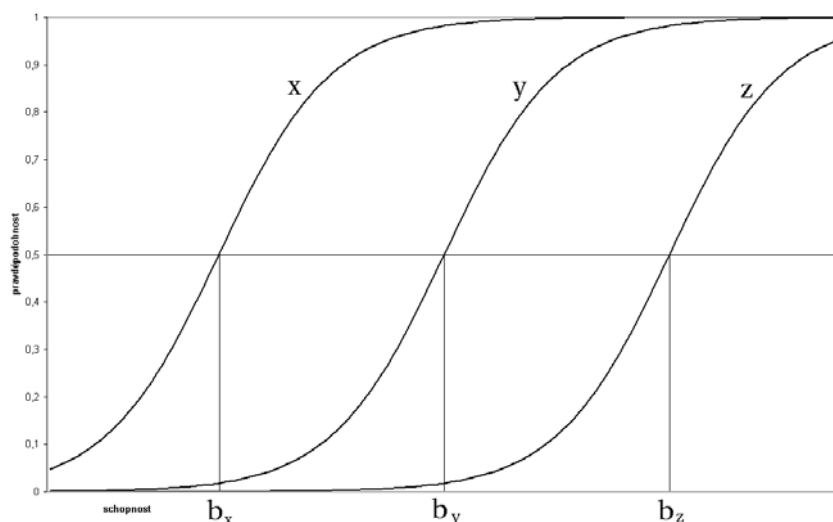
V rámci IRT se zásadní důraz klade na položku. Každá položka je tu svébytnou jednotkou, která má své určité vlastnosti. Test se potom chápe jako kombinace několika položek, které jsou však na sobě nezávislé.

Dva základní předpoklady IRT:

- Odpověď respondenta na testovou položku je predikovatelná pomocí množiny faktorů, jež v diagnostice osobnosti nazveme latentními rysy.
- Vztah mezi odpovědí respondenta na položku a latentními rysy, jež tuto odpověď zapříčiňují, je popsán monotónní rostoucí funkcí nazývanou charakteristická funkce položky (tato křivka má tvar normální ogivy).

Postupně bylo vytvořeno několik modelů, které popisují charakteristickou křivku položky při respektování výše uvedených předpokladů. Tyto modely se mezi sebou liší počtem parametrů, pomocí nichž je charakteristická křivka popisována.

Obr. 1 Příklad tří položek lišících se parametrem obtížnosti



Matematické vyjádření nejjednoduššího IRT modelu je následující:

$$P_i(\theta) = \frac{e^{(\theta - b_i)}}{1 + e^{(\theta - b_i)}} \quad \text{pro } i = 1, 2, \dots, n$$

$P_i(\theta)$... pravděpodobnost, že náhodně vybraný respondent s úrovní latentního rysu θ odpoví na položku i v indikovaném směru

b_i ... parametr obtížnosti položky i

n ... počet položek testu

e ... Eulerovo číslo

Každou položku charakterizuje tzv. parametr obtížnosti, což je bod na škále úrovně latentního rysu, v němž je pravděpodobnost odpovědi v indikovaném směru (např. svědčící pro extroverzi) rovna 0,5. Čím vyšší je tedy hodnota tohoto parametru, tím větší míra latentního rysu je požadována po respondentovi, aby pravděpodobnost jeho odpovědi v indikovaném směru byla 50%. Tato vlastnost je ilustrována na obrázku 1. Kladná odpověď na položku z vyžaduje po respondentovi větší míru určité vlastnosti (vyšší míru úrovně latentního rysu, pro ilustrativnost mějme na mysli již zmíněnou extroverzi) než souhlasná odpověď na položku x .

Adaptivní testování

Z výše uvedené vlastnosti vyplývá, že užitečnost (příspěvek) konkrétní položky potažmo celého testu, závisí také na úrovni schopnosti daného respondenta. Pokud tedy administrujeme určitý soubor položek skupině respondentů, výsledky, které obdržíme, nebudou stejně přesné pro každého z nich. Při nějaké úrovni schopnosti přináší tyto položky největší informaci, a tudíž je minimalizována standardní chyba. Pokud respondent s vysokou mírou schopnosti bude testován položkami s nízkou obtížností, zřejmě je zodpoví všechny správně, a v rámci testu nezískáme představu o tom, kde je strop jeho schopnosti. Ideálním řešením by tedy bylo, aby každý respondent byl testován jedinečnou množinou položek, jež nejvíce odpovídá jeho schopnostem. Nejvhodnější jsou položky, u nichž míra pravděpodobnosti správné odpovědi variuje kolem 50 %. Takovýto přístup k testování, tzv. testy šité na míru jednotlivci, je základem adaptivity.

Adaptivní testování není výdobytkem třetího tisíciletí, v mnoha starších testech se objevují jeho náznaky. Počátky adaptivního testování se objevily již téměř před sto lety v roce 1908 v rámci Binetových inteligenčních testů. Stejná myšlenka je dodnes uchována ve velmi rozšířených testech Wechslerových. Respondent začíná odpovídat na položky na nějaké úrovni a po něko-

lika neúspěších je testování adaptivně zastaveno (nejsou mu striktně předkládány všechny další položky daného subtestu, protože je vysoká pravděpodobnost neúspěšných odpovědí).

Možnost rozkvětu a dokonalosti však dostává adaptivní testování právě v dnešní době. Dva základní pilíře, na nichž stojí, jsou IRT, jež poskytuje teoretická východiska a matematický aparát, a potenciál výpočetní techniky, s jehož využitím jsme schopni v krátkém čase zpracovat a také uchovávat ohromné množství dat.

Ponechme nyní stranou diskusi o srovnání výsledků stejných testů administrovaných jednou klasickým způsobem tužka-papír a podruhé s využitím počítačů.

Největší přínos počítačového adaptivního testování vidíme v celkovém zkrácení testů, neboť nebudou administrovány žádné položky, jež jsou pro daného klienta zbytečné. Výzkumy opakovaně prokázaly, že počítačové adaptivní testy bývají průměrně o 50 % kratší než jejich klasické verze ve formě tužka-papír při zachované, nebo dokonce zlepšené přesnosti měření (Embretson, Reise, 2000). Dalším pozitivem je také možnost opakovaného testování (například administrace testu před a po nějakém terapeutickém zásahu), můžeme snadno zajistit, aby respondent odpovídal na jiné položky, a tudíž se vyvarovat efektu zapamatování si odpovědí.

Vlastnost invariance

Vlastnost invariance položky a úrovně latentního rysu je základním kamenem IRT, a také hlavním rozdílem oproti klasické testové teorii. Znamená to, že parametry, které charakterizují položku, nezávisí na rozložení latentního rysu mezi respondenty a zároveň úroveň latentního rysu, která charakterizuje respondenta, nezávisí na množině položek.

Dostává se nám tak do rukou nesmírně silný nástroj, který v naší diagnostice dlouho chyběl. Výsledky všech testů založených na CTT mohou být interpretovány a srovnávány pouze v rámci populace, na níž byl test standardizován (normalizován). Také porovnávat výsledky různých testů, které však měří stejnou schopnost, není možné. Tato omezení IRT překonává.

Tab. 1 Srovnání CTT a IRT

Klasická testová teorie CTT	Teorie odpovědi na položku IRT
Delší test má vyšší reliabilitu než kratší.	Reliabilita nezávisí na délce testu.
Standardní chyba měření je konstantní pro všechny dosažené skóre měřeného rysu.	Standardní chyba závisí na úrovni měřeného rysu.
Standardní chyba je specifická pro danou populaci.	Standardní chyba umožňuje zobecnění na různé populace.
Porovnávat testová skóre je optimální pouze u paralelních forem testu.	Porovnávání testových skóre je optimální, když se úroveň obtížnosti liší mezi jednotlivými respondenty.
Nezkreslený odhad vlastností položky je závislý na reprezentativnosti souboru respondentů.	Nezkreslený odhad vlastností položky můžeme získat z nereprezentativního vzorku.
Smíšené formáty položek vedou k nevyváženému dopadu na celkový testový skóre.	Použitím smíšených formátů položek můžeme vytěžit optimální testový skóre.

Největšími přínosy IRT pro testování osobnosti tedy je:

1. Podstatné zkrácení testů bez ztráty přesnosti.
2. Možnost výpočtu vlastností položky z nereprezentativního vzorku.
3. Možnost počítačového adaptivního testování, jež využívá matematických principů IRT.
4. Smysluplné porovnávání parametrů položky a výkonu respondenta na identické škále.

LITERATURA

- Denglerová, D. (2003). *Srovnání výsledků metod analýzy položek v klasické testové teorii a teorii odpovědi na položku* (DP). Brno: FF MU.
- Embretson, S. E., Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Urbánek, T., Šimeček, M. (2001). Teorie odpovědi na položku. *Československá psychologie*, ročník XLV, číslo 5, str. 428–440. Praha: AV.

ŠTRUKTÚRA OSOBNOSTI – DÔLEŽITÝ ASPEKT ÚČINKOV TELEVÍZNEHO SPRAVODAJSTVA U MATURANTOV

Vesna Korošová – Mária Bratská

Katedra psychológie, FIF UK Bratislava, Slovensko

Úvod

Ešte aj v súčasnosti sa môžeme v odborných kruhoch stretnúť s názormi, ktoré médiám pripisujú zodpovednosť za pomaly všetky negatívne javy v spoločnosti. Je to dedičstvo teórií masovej spoločnosti, ktoré sa skôr na filozofickej úrovni zaoberali mediálnou problematikou. Začiatok seriózneho vedeckého záujmu v tejto oblasti ukázal, že médiá nie sú všemohúce a preto skôr odrážajú stav v spoločnosti, namiesto toho, aby ho menili. Zároveň výsledky výskumov potvrdili, že recipienti nie sú ľahko manipulovateľnou masou, ktorú médiá dokážu modelovať určitým vybraným spôsobom.

V súlade s pokrokom v teoretickom rozpracovaní a výskume sa stávala čoraz aktuálnejšou aj otázka prípravy recipientov mediálnych obsahov na súžitie s médiami. Závery výskumov potvrdili, že médiá pôsobia na rôznych ľudí rôznym spôsobom, a preto sa záujem vedcov presunul na hľadanie najdôležitejších faktorov, ktoré ovplyvňujú selektívnosť mediálnych účinkov. Až 90-te roky minulého storočia umožnili pretaviť názory na nevyhnutnosť kvalitnej prípravy recipientov do prvých celoštátnych koncepcií **mediálnej výchovy** (bližšie pozri Korošová, Bratská, 2004). Cieľom mediálnej výchovy je pomáhať ľuďom, aby nadobudli mediálnu gramotnosť, resp. kompetenciu „prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov“ (Zettl, 1999, s. 51).

Jednou z prvých krajín, ktoré zaradili problematiku mediálnej výchovy do vzdelávacej stratégie je určite Kanada. V roku 1987 skupina učiteľov Asociácie pre mediálnu gramotnosť Ontaria (Ontario Association for Media Literacy – AML) vypracovala Koncepciu mediálnej výchovy pre štát Ontário (Pungente, 2004). V súčasnosti táto koncepcia predstavuje východiskový materiál. Dôležitým podnetom a východiskom pre mediálnu výchovu v európskych krajinách bolo určite odporúčanie Parlamentného zhromaždenia Rady Európy z roku 2000 a uznesenie Výboru ministrov z roku 2001, podľa ktorého by sa mediálna výchova mala stať súčasťou celoživotného vzdelávania (Sláviková, podľa: Kačínová, 2003). Slovensko ešte stále nemá mediálnu výchovu začlenenú do systému formálneho vzdelávania. V súčasnosti ale skupina expertov (Samuel Brečka, Viera Gažová, Elena Hradiská, Martina

Ťuchová-Jokelová) pracujú na vytvorení návrhu spôsobu začlenenia mediálnej výchovy do vzdelávacieho systému.

Jedným z najčastejšie využívaných zdrojov informácií o dianí v blízkom a vzdialenom okolí človeka v súčasnosti predstavujú **televízne spravodajské relácie**. Aj keď očakávania, vzhľadom na obrovský informačný a vzdelávací potenciál týchto relácií, sa dnes ukazujú ako privysoké a nereálne, existujú účinné spôsoby, ako tento potenciál zvýšiť.

Súčasná veda pozná už niekoľko modelov a koncepcií, ktoré sa pokúšajú (viac alebo menej úspešne) zistiť, ktoré faktory pôsobia na porozumenie, zapamätanie a vybavenie informácií získaných prostredníctvom televízneho spravodajstva (pozri Burton, Jiráček, 2001; McQuail, 1999; Kunczik, Zipfel, 1998; Kunczik, 1995 a iní). Výskumy a koncepcie čoraz intenzívnejšie zdôrazňujú individuálne špecifiká recipientov, ktoré pôsobia na ich aktivitu v rámci mediálnej interakcie a tým ovplyvňujú efektívnosť informačného procesu (pozri Bratská, Turan, 2004).

Dôležitým tematickým celkom mediálnej výchovy je aj príprava respondentov na kvalitné využívanie informačno-vzdelávacieho potenciálu spravodajských relácií. Rovnako ako výskum v tejto oblasti, aj mediálna výchova nesmie zabúdať na individualitu frekventantov jednotlivých programov (Turan, Bratská, 2004). Preto sa v príspevku chceme venovať vybraným výsledkom nášho výskumu, ktoré poukazujú na špecifiká vzťahu maturantov k televíznemu spravodajstvu, vzhľadom na ich osobnostnú štruktúru. Náš výskumný výber tvoria maturanti bratislavských stredných škôl, ktorí predstavujú špecifické publikum televízneho spravodajstva, hlavne vzhľadom na svoj vek.

Cieľ štúdie

Cieľom tejto štúdie je zistiť v akom vzťahu je štruktúra osobnosti so sledovaním televíznych spravodajských relácií u maturantov. Pritom sa osobitne zameriavame na vzťah dosiahnutého skóre v jednotlivých osobnostných faktoroch s: výberom médií, preferenciou tematických celkov spravodajských relácií a vnímaním spravodajských relácií maturantmi.

V tejto štúdii sa snažíme odpovedať na výskumnú otázku:

Ktoré aspekty vzťahu medzi štruktúrou osobnosti maturantov a výberom médií, výberom tém televízneho spravodajstva a spôsobom vnímania spravodajských relácií sú pre programy mediálnej výchovy dôležité?

Priebeh výskumu

Výskumný výber tvorilo 195 žiakov maturitných ročníkov gymnázií (N = 94), SOŠ (N = 68) a SOU (N = 33) vo vekovom rozpätí 17–19 rokov, ktorí navštevovali bratislavské stredné školy.

Výskum sme realizovali v máji 2003 prostredníctvom troch metód. Prvou bola 20 položková verzia dotazníka UTS 2 (Účinky televízneho spravodajstva, autorky: Turan, Bratská), ktorý skúmal: frekvenciu sledovania spravodajských relácií, ich častí a tematických celkov; ďalej to, s kým mladí ľudia sledujú spravodajské relácie a diskutujú o prijatých informáciách; dôveryhodnosť televízneho spravodajstva a jeho vplyv na život stredoškolákov. Ďalej sme použili 60 položkovú skrátenú verziu Inventáru piatich osobnostných faktorov (NEO FFI), ktorého autormi sú P. T. Costa a R. R. McCrae a obsahovú analýzu esejí napísaných na tému „*Môj názor na informácie, ktoré sa objavujú v televíznom spravodajstve*“.

Interpretácia výsledkov

Pri interpretácii výsledkov sme sa rozhodli zoradiť ich podľa jednotlivých charakteristík vzťahu maturantov k televíznemu spravodajstvu, pričom interpretujeme len štatisticky významné výsledky. Zároveň pod jednotlivými výsledkami charakterizujeme ich prínos pre programy mediálnej výchovy.

Médiá, z ktorých respondenti čerpali informácie o dianí v SR a v zahraničí

Výsledky nášho výskumu ukázali, že maturanti najčastejšie čerpajú relevantné informácie o dianí v ich blízkom a vzdialenom okolí v uvedenom poradí: z televíznych programov, rozhlasu, novín, časopisov a Internetu.

Zároveň sa ale ukázalo, že výber médií **súvisí so štruktúrou osobnosti**. Čím respondenti dosahovali vyššie skóre vo faktore:

Neurotizmus:

- tým *menej* často čítali *noviny* a *časopisy* a využívali *Internet*.

Extroverzia:

- tým viac sa orientovali na získavanie informácií prostredníctvom časopisov a príbuzných.

Otvorenosť:

- tým častejšie využívali Internet a získavali informácie od príbuzných.

Príjemnosť:

- tým častejšie čítali časopisy, sledovali televíziu a počúvali rozhlas (pozri tab. 1).

Tab. 1 Výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu medzi skóre v osobnostných faktoroch a frekvenciou čerpania informácií o dianí v SR a vo svete z jednotlivých mediálnych zdrojov (N = 195)

		N	E	O	P	S
televízia	Korelačný koeficient	-,045	,113	,091	,185*	,136
	Sig. (2-stranná)	,531	,115	,211	,011	,061
rozhlas	Korelačný koeficient	-,105	,084	,034	,147*	,088
	Sig. (2-stranná)	,149	,245	,642	,043	,228
noviny	Korelačný koeficient	-,170*	-,094	-,090	,062	,133
	Sig. (2-stranná)	,019	,195	,214	,400	,067
časopis	Korelačný koeficient	-,153*	,191**	-,119	,218**	,254**
	Sig. (2-stranná)	,036	,009	,105	,003	,000
Internet	Korelačný koeficient	-,164*	,063	,172*	-,017	-,008
	Sig. (2-stranná)	,026	,391	,019	,817	,910
príbuzní	Korelačný koeficient	-,054	,161*	,178*	,095	,052
	Sig. (2-stranná)	,460	,026	,015	,196	,479

** . signifikantnosť na úrovni 0,01

* . signifikantnosť na úrovni 0,05

Praktický význam uvedených výsledkov pre aplikáciu programov mediálnej výchovy vidíme hlavne v tom, že facilitátori programov by mali poznať osobnosť frekventantov, ako aj ich záujmy, ešte predtým ako vytvoria definitívnu štruktúru takehoto programu a uskutočnia výber konkrétnych techník a postupov. Zároveň ich úlohou je zistiť, prečo jednotlivé médiá frekventanti využívajú viac a iné menej. Aj keď z našich výsledkov predpokladáme, že extrovertní ľudia siahajú po médiách, ktoré im poskytujú viac spoločenských tém, neurotickejší respondenti sa vyhýbajú médiám vyžadujúcim väčšie úsilie pre spracovanie a získanie informácií (čítanie, vyhľadávanie informácií) a otvorenejší ľudia práve naopak siahajú po komplexnejších zdrojoch informácií, nemôžeme to frekventantom programov mediálnej výchovy jednoducho oznámiť. Je nevyhnutné, aby sme v spolupráci s nimi identifikovali príčiny preferovania určitých médií, aby oni to pochopili a prijali.

Jedným z cieľov mediálnej výchovy je získať dostatok kompetencií pre efektívne využívanie všetkých dostupných médií. To ale neznamená, že by sme mali vytypovať médiá a mediálne obsahy, ktoré sú podľa nás najlepšie, najobsiahlejšie a majú primeranú výpovednú hodnotu a potom o tom učili frekventantov. Je to ten najhorší možný spôsob, lebo mediálne preferencie sú podmienené osobnostnou štruktúrou, záujmami, postojmi, aktuálnym psychickým i fyzickým stavom človeka a preto „donucovacie“ metódy autorít môžu vyvolať skôr únikovú reakciu.

Napríklad ak vieme, že menej vyrovnaní a stabilní maturanti menej využívajú médiá, ktoré vyžadujú väčšie úsilie a trpezlivosť (čítanie, vyhľadávanie informácií cez Internet), tak je treba spolu s nimi najprv zistiť, v ktorých situáciách je potrebné siahnuť aj po týchto médiách a kedy sa môžu uspokojiť

s informáciami, ktoré im poskytujú menej „náročné“ médiá. Predsa nie každá informácia vyžaduje jej dôkladné overovanie. Zároveň, ale frekventanti musia vedieť aké obmedzenia prináša so sebou využívanie len určitého médiá, aby neskôr vedeli aj sami identifikovať situácie, keď potrebujú siahnuť po tých menej pútavých médiách.

Pútavosť jednotlivých spravodajských tém

Náš výskum ukázal, že pre maturantov sú najpútavejšie tieto spravodajské témy (v uvedenom poradí): katastrofy a nešťastia, senzácie, počasie, šport a vojnové správy.

Z výsledkov vyplýva, že čím opýtaní dosahovali *vyššie skóre* vo faktore:

Neurotizmus:

- tým považovali *senzácie*, o ktorých sa v spravodajských reláciách informuje, za *viac pútavejšie*.

Extroverzia:

- tým prejavovali väčší záujem o informácie o *senzáciách, nešťastiach a katastrofách* a menší záujem o informácie z oblasti *zahraničnej politiky*.

Otvorenosť:

- tým viac ich pútali správy týkajúce sa kultúry, vnútornej a zahraničnej politiky.

Príjemnosť:

- tým považovali informácie o *kultúrnych podujatiach a senzáciách* za pútavejšie (pozri tab. 2).

Výber spravodajských tém, ktoré pútajú pozornosť divákov predstavuje v súčasnosti jednu z najdiskutovanejších tém v oblasti mediálnej psychológie. Je pravdou, že spravodajské redakcie zaraďujú do svojich relácií *senzačné a negatívne udalosti*, pretože výskumy poukazujú na veľký záujem publika o tento typ správ, alebo je záujem publika ovplyvnený práve nadmerným výskytom uvedených udalostí v spravodajských reláciách? Cieľom tejto štúdie určite nie je odpovedať na túto otázku, ale pred nami sa objavuje vážny problém, a to ako sa v programoch mediálnej výchovy vysporiadať so záujmom ľudí o tento druh správ. Jedným z riešení je informovať účastníkov mediálneho programu o tom, že uvedené správy nemajú väčšinou malú alebo žiadnu informačnú hodnotu a ich hlavným cieľom je udržať diváka pred obrazovkou, aby neprepol na inú televíznu stanicu. Ale tým by sme pravdepodobne z hľadiska mediálnej výchovy dosiahli veľmi málo.

Tab. 2 Pearsonov koeficient korelácie medzi pútavosťou jednotlivých spravodajských tém a dosiahnutým skóre v NEO FFI (N = 195)

		kultúra	senzácie	vnútorná politika	zahraničná politika	ekonomika	nešťastia
N	Pearsonov korel. koef.	-.048	.174*	.073	.012	-.117	-.001
	Sig. (2-stranná)	.513	.017	.319	.875	.109	.986
E	Pearsonov korel. koef.	-.007	.221**	-.039	-.155*	-.084	.156*
	Sig. (2-stranná)	.921	.002	.595	.032	.247	.032
O	Pearsonov korel. koef.	.445**	-.201**	.253**	.312**	.070	-.158*
	Sig. (2-stranná)	.000	.006	.000	.000	.344	.031
P	Pearsonov korel. koef.	.211**	.295**	-.011	-.033	.008	.131
	Sig. (2-stranná)	.004	.000	.877	.656	.913	.075
S	Pearsonov korel. koef.	-.112	.202**	-.058	-.114	.148*	.259**
	Sig. (2-stranná)	.128	.005	.433	.119	.043	.000

** - signifikancia na úrovni 0,01

* - signifikancia na úrovni 0,05

Ak vieme, že extrovertov a ľudí s vyšším skóre príjemnosti pútajú správy o rôznych senzáciách, kultúrnych podujatiach, katastrofách a nešťastiach preto, že sú výraznejšie orientovaní na spoločenské kontakty, a práve uvedené udalosti im poskytujú dosť konverzačných tém, tak je nereálne očakávať, že na základe programu mediálnej výchovy zmenia svoje preferencie. Cieľom mediálnej výchovy je spoločnou analýzou jednotlivých príspevkov (analýzou aj obsahu, aj formy) umožniť frekventantom, aby sa naučili identifikovať aké potreby a nakoľko, im uvedené témy saturujú, ako sú bohaté na informácie a čo všetko im poskytujú. To ale vyžaduje od facilitátorov poznanie vlastných preferencií a ochotu akceptovať výber iných. Neexistujú správne a nesprávne spravodajské témy, existuje kvalitný a menej kvalitný spôsob ich spracovania a to je práve oblasť, do ktorej je potrebné usmerniť pozornosť frekventantov. Spravodajský príspevok o vojnovom konflikte mal by byť čo najviac nestranný, musí obsahovať čo najpresnejšie informácie, ktoré by mali byť poskytované v určitom kontexte. A ak ich divák považuje za málo informatívne, tak by mal vedieť, aké má možnosti na doplnenie informácií prostredníctvom iných mediálnych produktov. Súčasne treba, aby účastník programu mediálnej výchovy vedel, ktoré prvky formy spravodajstva môžu pôsobiť na jeho emócie, mal by tento poznatok zažiť i na sebe, v bezpečnom prostredí, v ktorom sa uskutočňuje program mediálnej výchovy. Znovu neodporúčame o tejto téme len prednášať.

Vnímanie spravodajských relácií

Náš výskum sme čiastočne zamerali aj na zistenie, akým spôsobom maturanti vnímajú televízne spravodajstvo. Pritom sme sa osobitne zamerali na zrozumiteľnosť, obsažnosť, objektívnosť a manipulatívny potenciál televíznych spravodajských relácií. Výsledky znovu potvrdili, že dosiahnuté skóre v jednotlivých faktoroch súvisí s postojmi, ktoré respondenti vyjadrovali vzhľadom na obsah a formy správ.

Analýza výsledkov nášho výskumu potvrdila, že čím **vyššie** skóre dosahovali respondenti vo faktore:

Extroverzia:

- tým **menej** verili, že sa v televíznych spravodajských reláciách môžu objaviť skresľujúce informácie, bez toho, aby ich väčšina divákov postrehla ($\rho = 0,221$; $p \leq 0,003$).

Otvorenosť:

- tým **menej** boli presvedčení o tom, že spravodajské relácie prezentujú práve tie **najdôležitejšie informácie** ($\rho = -0,161$; $p \leq 0,027$);
- tým **menej dôverovali** spravodajským reláciám a považovali ich za **menej spoľahlivé** ($U = 449,5$; $p \leq 0,028$);
- tým **viac** verili, že sa v televíznych spravodajských reláciách môžu objaviť skresľujúce informácie, bez toho, aby ich väčšina divákov postrehla ($\rho = 0,149$; $p \leq 0,041$).

Príjemnosť:

- tým **viac** boli presvedčení o tom, že správy prinášajú prehľad tých **najdôležitejších udalostí** ($\rho = 0,242$; $p \leq 0,001$);
- tým **viac dôverovali spravodajským** reláciám a považovali ich za **viac spoľahlivé** ($U = 132,0$; $p \leq 0,01$);
- tým **menej** verili, že sa v televíznych spravodajských reláciách môžu objaviť skresľujúce informácie, bez toho, aby ich väčšina divákov postrehla ($\rho = -0,230$; $p \leq 0,001$).

Svedomitosť:

- tým **viac** považovali spravodajské relácie za **zrozumiteľné a prehľadné**;
- tým **viac** verili, že správy prinášajú **prehľad tých najdôležitejších informácií** ($\rho = 0,348$; $p \leq 0,000$);
- tým **menej** verili, že sa v spravodajských reláciách **sa môžu objaviť skresľujúce informácie, bez toho, aby ich väčšina divákov postrehla** ($\rho = 0,243$; $p \leq 0,001$).

Z uvedených výsledkov vidíme, že čím respondenti dosahovali vyššie skóre vo faktore otvorenosť, tým skeptickejší boli k spravodajským reláciám. Cieľom mediálnej výchovy by malo byť rozvíjať pochybovačnosť frekventantov, prebudiť ich z úlohy pasívneho prijímateľa správ a ponúknuť im

oveľa aktívnejšiu alternatívu. Z našich výsledkov vyplýva, že práve respondenti, ktorí vyhľadávali aj menej tradičné zdroje informácií, kombinovane sledovali spravodajstvo viacerých televíznych staníc a radi diskutovali vo svojom okolí o obsahu videného (toto sú charakteristiky práve respondentov s vyšším skóre otvorenosti) vyjadrovali aj viac pochybností o obsahu a forme správ.

Vzhľadom na to, že cieľom mediálnej výchovy nie je zásadne meniť osobnosť diváka, jedinou adekvátnou cestou sa nám javí ukázať divákovi reálne spravodajské relácie, spoločne analyzovať ich obsah, pomenovať získané informácie, určiť ich praktický význam pre život bežného človeka, spolu s inými frekventantmi vyhľadať informácie o rovnakých udalostiach z iných zdrojov, porovnať ich a zistiť v čom sú obsažnejšie, či sú niektoré skreslené, ktoré techniky a výrazové prostriedky môžu pôsobiť manipulatívne. V tomto bode upozorňujeme na tendenciu našich respondentov, ktorí vyjadrovali v esejach. Týkala sa odmietnutia možnosti, že by oni sami boli objektom manipulácie zo strany média. Túto tendenciu pripisovali skôr starším ľuďom, iným národom, menej vzdelaným... Preto je nesmierné dôležité ukázať frekventantom, že každý človek sa môže stať objektom manipulácie a taktiež, že najúčinnějšíou formou ochrany je poznať manipulatívne mediálne techniky, vedieť ich identifikovať a včas odhaliť.

Záver

Výsledky nášho výskumu poukázali na významnú úlohu štruktúry osobnosti divákov v sledovaní spravodajských relácií a v spôsobe vnímania ich formy a obsahu. Aj keď pre mediálny výskum vzťah týchto dvoch faktorov nie je neznámy, v slovenských podmienkach je len zriedkavo predmetom výskumu. Práve preto uvedené výsledky považujeme za dôležité.

Náš výskum potvrdil, že dosiahnuté skóre v jednotlivých osobnostných faktoroch ovplyvňuje výber médií, z ktorých maturanti čerpali relevantné informácie o dianí v ich okolí. Zároveň sa potvrdila aj závislosť medzi štruktúrou osobnosti a preferenciou jednotlivých spravodajských tém. Aj keď štruktúra osobnosti určite nie je jediným a najdôležitejším faktorom, uvedené výsledky hovoria v prospech koncepcií mediálnej psychológie, ktoré zdôrazňujú individualitu recipientov mediálnych obsahov. Je zjavné, že určitá typológia je v mediálnom výskume nevyhnutná, vzhľadom na veľký počet ich užívateľov a nesmiernu komplexnosť problematiky, ale zároveň sa ukazuje, že pri aplikácii jednotlivých koncepcií a modelov účinkov treba prihliadať predovšetkým na individuálnu osobnostnú štruktúru recipienta.

Výsledky nášho výskumu sčasti zodpovedali niektoré otázky a nastolili nové. Získané výsledky považujeme za cenné z hľadiska praktickej aplikácie. Keď vychádzame z toho, že človek vstupujúci do mediálneho prostredia by

mal byť naň čo najlepšie pripravený, tak práve mediálnu výchovu považujeme za najlepšiu cestu. Vyššie uvedené výsledky ale naznačujú, že nie je možné vypracovať univerzálny systém mediálnej výchovy, ktorý by rovnakým spôsobom pristupoval ku všetkým recipientom jednotlivých mediálnych obsahov. Domnievame sa, že cesta individuálneho prístupu, poznávania a rešpektovania špecifik jednotlivcov bude síce tou náročnejšou, ale aj efektívnejšou.

LITERATÚRA

- Bratská, M., Turan, V. (2004). Vplyv osobnostných faktorov na sledovanie spravodajských relácií a spracovanie nimi sprostredkovaných významov u maturantov. In: *Zborník zo 7. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie Sociálne procesy a osobnosť*, konanej v dňoch 22.–24. 9. 2004 v Starej Lesnej (zadané do tlače).
- Burton, G., Jiráček, J. (2001). *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister&Principal.
- Kačínová, V. (2004). *Mediálna výchova ako inovačný prvok všeobecného vzdelávania v rámci kurikulárnej prestavby*. Interný materiál. Bratislava: ŠPÚ, 2004 – nepublikovaná štúdia.
- Korošová, V., Bratská, M. (2004). Východiská, súčasnosť a budúcnosť mediálnej výchovy na Slovensku. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Medzi modernou a postmodernou. Otázky humanizácie vzdelávania. (Súčasná škola quo vadis?)*, konanej v dňoch 4.–5. 11. 2004 v Košiciach (zadané do tlače).
- Kunczik, M. (1995). *Základy masové komunikace*. Praha: UK.
- Kunczik, M., Zipfel, A. (1998). *Úvod u publicistiku znanost i komunikologiu*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
- McQuail, D. (1999). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Pungente, J. (2004). Canada's Key Concepts of Media Literacy
http://www.medialit.org/reading_room/article210.html (09 – 24 – 2004)
- Turan, V., Bratská, M. (2004). Televízne spravodajstvo – dôležitá téma mediálnej výchovy stredoškolákov a stredoškoláčok. In: *Zborník z XXI. Psychologických dní: Svět žen a svět mužů*, konaných v dňoch 9.–11. 9. 2004 v Olomouci (zadané do tlače).

Príspevok je súčasťou riešenia grantovej úlohy č. 2/4076/04.

Kontakt:

Mgr. Vesna Korošová, PhD., doc. PhDr. Mária Bratská, CSc.
Katedra psychológie, FiF UK, Gondova 2, 818 01 Bratislava
e-mail: turan@fphil.uniba.sk; bratska@fphil.uniba.sk

MOŽNÉ DOPADY DEZINTERPRETACE SOCIÁLNĚ KULTURNÍ REALITY NA UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

Josef Kasal – Renata Kasalová

KSPS PdF UHK

Úvod

Obklopeni knihami, zahlceni informacemi z odborného tisku, vědecko populárních a naučných rozhlasových a televizních pořadů, nabití vlastní prožitou skutečností snažíme se nacházet smysl událostí, žitých životů, lidského konání obecně. Snažíme se kriticky dobrat smyslů sdělení o žité společenské realitě, která jsou nám sdělována zejména prostřednictvím masových médií, ale často i vzdělávacími a výchovnými institucemi. Snažíme se dobrat se podstaty této reality, která se zabydlela v myslích lidí, reality, která v nich žije životem univerzálním a kterou oni žijí v ní, jako by byla jedinou, nezpochybnitelnou a tudíž správnou. Snažíme se odstranit z takto vnímané skutečnosti nánosy a zkreslení tendenčních smyslů, zjednodušujících soudů a řešení v duchu Husserlovského hesla: „Zpět k věcem samým.“ Tato výzva předpokládá, abychom již dosažené vědění o člověku a společnosti uměli správně použít pro rozkrytí pseudosmyslů a iluzí jimiž jsme obklopeni. Jsem přesvědčen, že nalezení přirozených kořenů věcí může napomoci zdravému formování osobnosti lidí dneška.

„Po celý svůj život je lidské individuum vystaveno socio-kulturním vlivům, které intrapsychicky zpracovává. Sociálně-kulturní vlivy postupně modifikují vrozenou psychickou výbavu individua (genotyp), dávají jeho vrozeným tendencím nové formy, nový obsah, pro dané socio-kulturní prostředí specifické a funkční“ (M. Nakonečný, s. 189).

Na několika následujících příkladech se pokusím ilustrovat, že určitým způsobem prezentovaná sociální skutečnost může, za určitých okolností, působit pro dané socio-kulturní prostředí afunkčně, a to tím způsobem, že může negativně ovlivnit zdravý vývoj osobnosti zejména dítěte a mladého člověka.

Gender

Když socioložka a kulturní antropoložka Margaret Meadová v roce 1935 definovala pojmem gender společenskou konstrukci maskulinního a feminního jednání, dala do rukou sociologů významný vědecký vzorec, který pomáhá odhalovat i skryté a zastřené formy diskriminačního chování vůči ženám. Genderové studie od té doby staví před sociology, politiky, před každého

z nás staronové otázky po konstituování skutečně rovné společnosti i po změně každodenních stereotypů v oblasti společenské a to ve veřejném i soukromém životě.

Práce v oblasti genderového výzkumu jsou v posledních letech zaměřeny na profesní a rodinné role žen-manažerek, na to jaké mají tyto ženy možnosti skloubit pracovní kariéru s rodinou. Případové studie jsou zaměřeny právě na povolání, která byla a stále jsou doménami mužů. Velmi stručně řečeno „výsledky ukazují, že ženy jsou stále častěji neschopny konkurovat v práci mužům právě díky fungování systému „genderového režimu““ (Křížková A., s. 452). Genderová studie je výkladovým modelem, poskytujícím informace k urychlení procesu společenského zrovnoprávnění obou pohlaví. Výsledky výzkumu jsou v daných kontextech validní a ověřitelné. Potíž je v tom, že mnohá tvrzení vědecké teorie věnující se nějakému užšímu problému, často vyznívají jako absolutní pravda. Zvláště jsou-li verifikována společenskou praxí a jsou-li vyvolána společenskou objednávkou. Obě tyto podmínky jsou splněny v případě genderových studií. Navíc v tomto případě jde o látku společensky vděčnou u níž může docházet dokonce k záměrným zjednodušujícím soudům. Přičemž „absolutními tvrzeními nazývám ověřená a v daném kontextu nezpochybnitelná fakta, která však v jiných kontextech mění své vyznění, svojí výpovědní naprogramovanou razantnost“ (Kasal J., s. 53). Tuto výpovědní razantnost uvedená fakta ztrácejí ve chvíli, kdy se zeptáme: Čím je žena pro naši současnou společnost a čím je sama sobě? Půjďme-li již zmíněnou metodou „K věcem samým“ tak odpovíme, že žena je nositelkou života. Z této přirozené, normální a nezastupitelné funkce vyplývají pro ženy-matky další nazastupitelné funkce a povinnosti. Především uvést do života emočně zralého, po zázracích světa dychtícího člověka. Úkol nadmíru zodpovědný, neboť od něho se odvíjejí všechna další společenská témata. Úkol zároveň radostný, neboť není snad v lidském světě činnosti užitečnější, činnosti, která by takto totálně osmysluplňovala život. Věda tak vytváří dichotomii ve vnímání ženy. Na straně jedné tvrdí, že ženám je třeba zabezpečit rovnoprávný přístup ke všem povoláním, na straně druhé však požaduje plnohodnotné plnění nezastupitelné role matky. Dnešní moderní společnost tak paradoxně postupně vytváří (za pomoci vědy i masmédií), na základě historicky rozdílného, částečně pokřiveného postavení obou pohlaví falešný, proti vší logice života jdoucí *obraz ženy-ekonomicky úspěšné bytosti hendikepované sexualitou, těhotenstvím a mateřstvím*, která je stejně úspěšná jako muž, však muže převyšující. Takto tendenčně interpretovaný gender se snadno může stát jednou z doposud nepojmenovaných příčin rozvoje sociální patologie ve společnosti. Stát, který projevuje nezájem o rodinu a výchovu dětí předškolního věku ruku v ruce s pokřiveným pohledem na muže a ženu tak nepřímou podporuje vznik a rozvoj masové subdeprivace potomků žen nového typu.

Sexuální chování

Překotná proměna člověka euro-amerického kulturního okruhu se odehrává i v oblasti nejpřirozenější a každému vyššímu živočichu přirozeně dané, v oblasti sexuálního chování. Tato proměna se odehrává zejména v oblasti snižování prahu citlivosti k rizikům předčasně praktikovaného pohlavního života. Příčin bychom našli několik.

Zaměřme se však na sociální vlivy, které v oblasti dozoru nad sexuálním chováním hrály vždy dominantní roli. „Dítě vstupující do života je vybaveno tím, co se nazývá předprogramové dispozice k chování či *instinktivní výbava*... Instinktivní výbava se tu doslova střetává se socio-kulturními vlivy, jimž je vystaven. Člověk je vybaven určitými dispozicemi pro sexuální život, ale jeho *psychosexuální* vývoj probíhá jako učení se *kulturně specifickým* způsobům sexuálního života. Toto *ontogenetické profilování lidské psychiky* se děje na základě zkušeností získaných v konkrétních sociálních interakcích, které se uskutečňují v rámci příslušnosti k určité kultuře“ (M. Nakonečný, s. 189). Kulturně specifické způsoby sexuálního života našeho kulturního okruhu byly formovány tak, aby neohrožovaly socializaci jedince a poskytl mu dostatečný prostor a čas být připraven na zvládnutí rolí spojených se založením rodiny a výchovou potomků.

Kulturní, společenské a klimatické podmínky mají podstatný vliv na to, že v naší populaci se nekryje věk pohlavní zralosti s věkem zralosti psychické a sociální a s věkem právní způsobilosti k výchově dítěte. Těmto skutečnostem jsou přizpůsobeny instituce, které dbají na dodržování těchto pravidel. Až potud je vše v pořádku, dítě a mladý člověk se učí, již zmíněným, kulturně specifickým způsobům sexuálního života. V současné době však mezi tato tradicí zakotvená specifika vstoupil razantně a masově nový element, který si činí nárok být rovnocenným partnerem tradičních regulátorů sexuálního života. Svoji legitimitu zakládá na svobodě slova a svobodě a demokracii vůbec, na právu dětí na vlastní život, na právu být alternativou oficiálních vzdělávacích a výchovných institucí. Tímto „bojitelem“ starých pořádků jsou komerčně zaměřené prostředky masové komunikace, které při vědomí vlastní ohromné síly vlivu na názory obyvatelstva, prostřednictvím pseudoseriózních informací vydělávají na nezkušenosti dětí a bezradnosti rodičů. Zejména ve svých tiskovinách pracují se sexualitou jako s nevinnou a nevázanou zábavou. Neprezentují ji jako přirozený vrchol mezilidského vztahu, duševního zrání, jako zodpovědnost. V časopisech jako např. BRAVO, POPCORN nebo TOP DÍVKY, hraje sexualita dominantní roli. Počítá se zde s přirozenou touhou mladého člověka po nepoznaném, s přirozenou touhou člověka po senzaci a slasti. Přitom se uvedené tiskoviny navenek tváří jako hudební časopisy a časopisy moderního životního stylu. Jak tyto časopisy prezentují hvězdy populární hudby je nejlépe doložit ukázkou:

„Vášnivý sex je jako hnát se s UFO rychlostí světla skrz celý vesmír až po lechtivé vzrušení všech atomů v těle“, zpívá v jedné své písni „nezkrotná dračice“ zpěvačka Pink, o které se v časopisu BRAVO (2004) píše mimo jiné například toto: „Žhavé lesbické polibky, sex na veřejnosti a náznaky orálního styku na jevišti – s Pink pěkně mávají hormony..., ...kluci nebo holky? Pink je to úplně jedno... nemyslí na nic jiného než na sex... a aby toho náhodou nebylo málo, tak jí na pohlaví vůbec nezáleží..., ... sex je zábava a neznám v něm žádný meze, konečně se můžu pořádně vyřádit..., ...Tomiho zbožňuju – má ho nejdelšího.“

Známost skutečností je, že pro moderního mladého člověka jsou vzorem povětšinou hvězdy hudebního, filmového a sportovního nebe. Na tom zřejmě není nic neobvyklého ani pohoršujícího. Co však nutí k zamyšlení je způsob prezentace těchto osobností. Jestliže zmíněný druh časopisů představuje tyto vzory jako nositele volného, nevázaného života, podsouvá tak mladým čtenářům neoddiskutovatelně vzorce chování, které se ukládají v jejich podvědomí. Tento způsob zneužívání sexuální symboliky je v některých ohledech nebezpečnější než prezentování nahoty a sexuality v časopisech, které jsou určeny jen pro dospělé. Nahá modelka v erotickém časopise je, na rozdíl od populárních hvězd, anonymní postavou, která krom své nahoty nic jiného nenabízí, nesymbolizuje další přitažlivé atributy současného života – úspěch, slávu a bohatství. Tyto informace spolu s dalšími mediálně šířenými kampaněmi zaměřenými na dospívající mládež nepřímo nabádají k rizikovému chování v oblasti pohlavního života. Zde je třeba zdůraznit zejména zdravotní rizika, kterým se vystavuje promiskuitně se chovající jedinec. Samostatným problémem k zamyšlení a snad i k hlubší medicínské analýze je problematika užívání hormonální antikoncepce dívek školního věku, jejichž pohlavní (endokrinní) zrání není ještě dokončeno.

Jaká jsou nebezpečí při interiorizaci těchto překroucených obsahů? Jednak je devalvován po staletí v naší kultuře propagovaný stálý partnerský vztah založený na lásce a porozumění a odpovědnosti k blízkému člověku. Pokud bude současný trend v uvolňování tabu v oblasti sexuální pokračovat, bude to zřejmě mít dopad na vnímání a prožívání takových pojmů jako je láska, věrnost, intimita, zodpovědnost a stud.

Dále proto, že jejich negativní vliv na formování osobnosti dětí a mládeže nepřináší žádné viditelné důsledky, a proto také svádí spíše k úsměvu a mávnutí ruky. Zde však „nejde o důsledky, které by se projevovaly bezprostředně a okamžitě, ale o takové mechanismy, které se začnou projevovat ve vzorcích chování dítěte třeba až v období puberty či dokonce až na začátku jeho dospělosti“ (Matějček Z., Dytrich Z., s. 42).

Pro zdravé i sexuální zrání osobnosti člověka je nutné oprostit vnímání sexuality od účelových manipulací a nebát se prosazovat normální pohledy.

Že normální je odsouvat svoji první pohlavní zkušenost do doby, kdy jsem schopen nést důsledky svého chování. Že normální je spojení sexu s erotikou, s láskou, s respektováním partnera a nenormální (rizikové) je praktikovat pohlavní styk bez silnějšího citového pouta. Že je normální stydět se za svou nahotu a naopak ji dávat tomu, koho miluji. Že morálního uznání, důležitého pro sebeuskutečnění a tím dosažení „dobrého života“, se člověku dostává právě tehdy, když přispívá k udržení životaschopných morálních norem.

Stud

Tak jako se proměnil vztah současného člověka k sexualitě, podobnou proměnou prošlo i vnímání studu a jeho začlenění do procesu výchovy ke zdrženlivosti. Stud je přirozenou vnitřní výbavou člověka. Pohlavní život je hluboce spjat s pocitem studu, přestože není jejím zdrojem, nýbrž pouze zvlášť významnou oblastí jeho uplatnění. „Stud je *citem obrany individua* a jeho individuální hodnoty proti veškeré sféře obecná. Pohlavní pud je charakteristickým projevem dynamiky dvou základních pohybů, jež oba regulují pohlavní vztahy. Za první lásky, která je zaměřena na hodnoty a má co činit s oddáním se objektu. Za druhé ryzího smyslného pohlavního pudu, který staví na místo hodnot stavy slasti“ (Scheler M., s. 73). Pohlavní stud vychází z vědomí člověka, že sexuální vztah zaměřený pouze na ukojení žádostivosti představuje degradaci člověka na pudově jednající bytost, která je nositelkou nižších hodnot. Tak se ve vědomí člověka propojuje mravnost se studem. Ve chvíli, kdy je cíleně (třeba s komerčním záměrem) ve společnosti upřednostňována libidózní stránka sexu dochází k oslabování nutnosti nadále prosazovat a střežit morální hodnoty, které se zdají zastaralé. V důsledku toho se mění i vnímání studu a slábne jeho ochranná funkce. Četná prezentace pohlavních aktů bez citového pouta, jen za účelem uspokojení vyvolává dojem normálnosti. A co je normální, před tím netřeba se chránit, před tím není proč se stydět. Ve vnímání studu (oblasti sexuality) tak moderní společnost dosáhla podobného výsledku jako v případě prezentace a následného vnímání násilí. Za normální je považováno to, co ještě před nedávnem bylo spatřováno jako exces. Snížil se práh citlivosti k nejvnitřnějším a nejcitlivějším místům lidského bytí.

Shrnutí

„Ustavičný neklid vytváří ztrátu smyslu a nesmyslnost je duševní utrpení, které naše doba v celém jeho rozsahu a celém jeho dosahu ještě nepochopila“ (Jung C. G., s. 116). Neklid je skryt v našich myšlenkách i v našich činech. Z neklidu pramení neustálá nespokojenost s dosavadním. Neklid je zdrojem tékání po povrchu. Neklid je nesoustředěnost a také neschopnost rozeznávat skrytá nebezpečí. Neklid nemá čas rozpoznávat skryté obsahy vnímaného.

Informace útočící na dnešního člověka ze všech stran mohou skutečně přinášet až duševní utrpení lidem, kteří nejsou schopni vyhovět všem požadavkům, představám a přáním, která se zahrnují v duši.

Dnešní člověk, zvláště to platí pro lidi mladé, nemá jednoduchou volbu, těžko se orientuje v sociálním terénu a v komnatách své individuality. V průběhu socializace ve všech historických etapách vývoje společnosti vždy na jedince působilo více rozličných socio-kulturních vlivů. Vždy však existoval jeden dominantní a ostatní se jevily jako možné alternativy, ne-li doplňky. Člověk buď se přizpůsobil a naučil žít podle pravidel společnosti deklarovaných jako správných nebo žil dle pravidel alternativních. V obou případech věděl co může od společnosti očekávat. Výše zmíněné příklady poukazují na vlivy, které vykazují zcela opačné tendence. Výběrem kterékoliv alternativy člověk něco získává a něco ztrácí a přitom žádná z výběrových alternativ nevede ke společenskému zatracení. Je paradoxní, že toto zjištění nevede ke zklidnění a jistotě. Z tohoto pohledu potom není důležité, zda za správnou označíme alternativu, kterou nazvu tradicionalistickou (tedy alternativu žitého života podle zaběhaným společenských a morálních pravidel) nebo alternativu kterou nazvu postmoderní (tedy alternativu žitého života podle pravidel, která se mění podle momentálních výhod). To co dnešního člověka udržuje v neustálém napětí je iluze, že lze mít vše. Že mohu být úspěšnou vrcholovou manažerkou a zároveň pečující matkou, že se mohu vyspat s kýmkoliv a přitom zažívat skutečnou lásku, že odhodím svůj stud a přitom zůstanu přitažlivý, že mohu být hrubý k lidem a odplatou sklízet úctu... takto bychom mohli pokračovat téměř donekonečna. To co mnohým lidem dnes chybí je schopnost zvážit rizikovost toho kterého jednání s výhledem do budoucna, s výhledem na budování dobrého života, s výhledem na utváření zdravé a silné osobnosti. „Člověk, který žije v napětí z konfliktu svědomí nebo pod tlakem duchovního problému, tedy člověk v existenciální krizi, může onemocnět neurózou“ (Frankl V. E., s. 97).

„Umět číst“ poselství „věcí samých“ je umění, které nás může zbavit duševního utrpení pramenícího z neustálého neklidu.

LITERATURA

- Frankl, V. E. (1998). *Teorie a terapie neuróz*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-779-6
- Honneth, A. (1996). *Sociální filosofie a postmoderní etika*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-082-X
- Jung, C. G. (1994). *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis. ISBN 80-7108-213-9
- Kasal, J. (2003). *Gender – vábení Medusy*. In Aktuální otázky sociální práce. Hradec Králové: Texty k sociální práci. s. 52–55, ISBN 80-86771-01-6

- Křížková, A. (2003). *Kariérní vzorce žen v managementu*, *Sociologický časopis*, roč. 39, č. 4, Praha: Sociologický ústav AV ČR. s. 447–465
- Lévinas, E. (1997). *Být pro druhého*. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-217-9
- Lukasová, E. (1997). *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-180-0
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.
- Mucha, I. (2003). *Antropologický rozměr globalizace*. In *Globalizace*. Praha: Portál. s. 115–130. ISBN 80-7178-748-5
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- Patočka, J. (1993). *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-85241-47-1
- Petrusek, M. (2003). *Sociální souvislosti globalizace*. In *Globalizace*. Praha: Portál. s. 93–113. ISBN 80-7178-748-5
- Scheler, M. (1993). *O studu*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0354-X
- van Gennep, A. (1997) *Přechodové rituály*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-178-6

Kontakt:

Mgr. Josef Kasal; KSPS PdF UHK, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové 3, tel. 493331658; e-mail: josef.kasal@uhk.cz

DYSFUNKČNÉ MYSLENIE A SEBAÚCTA

Jana Kordačová

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Otázka self-conceptu, self-esteemu, sebaobrazu atď., teda konštruktu, ktorý vyjadruje psychologické vnímanie a prežívanie seba a svojej hodnoty, je v súčasnej psychológii pomerne rozsiahlou oblasťou záujmu, pri rozličných uhloch pohľadu na túto problematiku. Hoci je iracionálne myslenie jednou z najvýznamnejších „premenných“, ktorá sa s kvalitou sebaobrazu každého jednotlivca spája, v našich podmienkach mu v tomto kontexte nebolo venované dostatok pozornosti aj napriek skutočnosti, že isté formy myslenia boli už v psychológii identifikované ako *dysfunkčné*. Patria k nim predovšetkým tie, ktoré sa viažu na negatívny sebaobraz, na externý locus of control a na depresiu (porovnaj napr. Randolfi, 2000). Racionálno-emočný prístup označuje tento typ myslenia atribútom *iracionálne*.

Rada by som sa v tomto príspevku sústredila práve na myslenie tohoto typu a predovšetkým na to, aký špecifický obsah nadobúda vo vzťahu k neadekvátnemu self-konceptu a aký je psychologický mechanizmus tejto vzájomne dysfunkčnej interakcie. Pokúsim sa poukázať na to, ako iracionálne presvedčenia nepriaznivo ovplyvňujú nielen sebaobraz či sebaúctu jednotlivca, ale ako nadväzne deštruktívne pôsobia aj na ostatné sféry života a na jeho celkovo zdatné či neúspešné fungovanie. *Presvedčenie* o tom, že človek je neadekvátnym a bezcenným jedincom, ktorý je v zásade nehodný sebarespektu a šťastia, je totiž jedným z najbežnejších škodlivých iracionálnych presvedčení o sebe, ktoré mávajú ľudia s emočnými problémami (Ellis, 1994).

Z prehľadovej literatúry je známe, že nízky self-esteem sa spája s negatívnymi pocitmi zo seba ako je skleslosť, anxieta, únava, kdežto pozitívne sebahodnotenie je doprevádzané pozitívnymi pocitmi ako veselosť, energickosť, vyrovnanosť, entuziasmus a pod. (Lorr, Wunderlich, 1998). Iné výskumy poukazujú na to, že osoby s nízkou sebaúctou hodnotia každodenné udalosti ako menej priaznivé a majú výraznejší dopad na ich náladu, pričom negatívne udalosti považujú za osobne významnejšie než je tomu u osôb s vysokou sebaúctou. Takéto osoby naopak prezentovali interné a stabilné atribúcie, a to viac pre pozitívne ako pre negatívne každodenné udalosti (Campbell, a kol., 1991). V štúdiách zameraných na vzťah iracionality a nízkej sebaúcty sa ako prediktory ukázali iracionálna potreba súhlasu (odobrenia), úzkostnosť, vysoké očakávania a nároky na seba, bezmocnosť, emočná nezrelosť a nízka frustračná tolerancia (bližšie Horan, 1996). Racionálne-

-emoční psychológovia zvyknú tiež poukazovať na to, že neschopnosť rozlišovať medzi hodnotením človeka a hodnotením jeho správania, ako aj neschopnosť akceptovať pozitívne ako aj negatívne aspekty seba a iných ľudí vyúsťuje do nízkej sebaúcty, znevažovania iných a často aj k agresii orientovanej na ľudí v najbližšom okolí, ktorých správanie alebo osobné charakteristiky sa vnímajú ako mariace osobné šťastie (Shorkey, Armendariz, 1995). Oblasť psychoterapie je tou oblasťou, kde sa takmer všetky súčasné autority zhodujú v tom, že ľudské hodnotenie vlastnej ceny je mimoriadne významné, a preto je tiež jednou z hlavných úloh psychoterapie zvyšovať sebaúctu klientov (alebo silu ich ega, sebadôveru, self-esteem, pocit osobnej ceny, alebo identity; Ellis, 1993).

Z kognitívno-psychologického uhla pohľadu sa s nízkou sebaúctou (sebaobrazom) spájajú predovšetkým **negatívne schémy seba**. Schémy seba sa definujú ako „*kognitívne generalizácie seba, ktoré sú odvodené z minulej skúsenosti a ktoré organizujú a riadia priebeh tvorby informácií vzťahujúcich sa k ja a ktoré sú obsiahnuté v sociálnej skúsenosti osoby*“ (Markus podľa Dobsona, 1986, s. 189). Je preto dôležité poznať prostredie, ktoré sa na tvorbe takýchto schém spolupodieľalo, k čomu sa ešte vrátíme. J. Messina (2000a) za spomínané **negatívne schémy seba** pokladá:

- rôzne sebaznevažujúce poznámky a negatívne tvrdenia o sebe, ktorými jednotliviec „obohacuje“ svoju každodennú konverzáciu a ktoré negatívne ovplyvňujú jeho správanie, alebo presvedčenia;
- negatívny sebaobraz týkajúci sa vzhľadu, postavy, tváre, vlasov, váhy, atď., ktorý ovplyvňuje to, ako sa prezentujeme iným ľuďom;
- negatívne hodnotenia, ktoré sme si (alebo iní ľudia si) vytvorili o našej kompetencii, inteligencii, kreativite atď., a s ktorými sme sa rozhodli vnútorne súhlasiť;
- negatívna spätná väzba, ktorú dostávame od najbližšieho okolia a ktorú si berieme „osobne“ a ktorú sme začlenili do osobného systému presvedčení;
- pocity zlyhania, ktoré máme kvôli skutočným alebo imaginárnym chybám v minulosti, a ktoré prenášame do budúcnosti;
- spôsoby, ktorými znižujeme vlastné zásluhy za vykonané dobro, náročnú prácu a pod.;
- obavy, ktoré pociťujeme zoči-voči budúcnosti a presvedčenie, že nebudeme za žiadnych okolností schopní uspieť;
- pocity menejcennosti a presvedčenie, že bez ohľadu na to, ako sa budeme usilovať, nikdy nebudeme „dosť dobrí“;
- žiarlivosť, ktorú pociťujeme voči ľuďom, ktorých pokladáme za úspešnejších, šťastnejších, bystrejších, krajších, talentovanejších, tvorivejších než sme my sami;

- rôzne negatívne presvedčenia, ktoré človek o sebe má a najmä ktoré si stále pripomína.

Nízky self-esteem teda vyplýva z **iracionálnych presvedčení**, ktoré má človek **o sebe**, pričom si ich nemusí uvedomovať. Základnými znakmi (charakteristikami) takýchto presvedčení sú (Internet 2000):

tzv. *should's* – patria k najškodlivejším presvedčeniam o sebe. Vyjadrujú odklon jednotlivca od reality a jeho ocitnutie sa vo svete prianí a túžob. Napríklad:

„Mal/a by som byť väčšmi milovaný/á.“

„Mal/a by som to kompletne zvládnuť.“

„Mal/a by som zarobiť viac peňazí.“

potreba súhlasu/odobrenia – hovorí o závislosti sebahodnoty od mienky iných ľudí;

„Ak so mnou súhlasíte, som OK.“

„Keďže ma kritizuje(te), som nemožný.“

„Cítim sa dobre, pretože sa iným páčim.“

dokonalosť ako nárok, ktorý na seba jedinec kladie. Jej dosiahnutie je potrebné ako dôkaz vlastnej hodnoty.

„Musím dostať len to najlepšie doporučenie.“

„Musím byť veľmi dobrá/ý v tom, čo robím. Musím byť perfektná/ý.“

„Musím byť veľmi milá/ý a taktná.“

bezmocnosť a beznádej – tj. presvedčenie, ktoré vopred odsudzuje na neúspech.

„Považujem za nemožné, aby som to dokázal/a.“

„Nikdy nebudem úspešný/á.“

„Jednoducho nedokážem schudnúť – nedá sa to.“

vyžadovačnosť – nízka sebaúcta často človeka uvrhne do bludného kruhu nárokov, ktoré mu diktujú, čo musí urobiť, aby bol hodnotným človekom.

„Musím tvrdsie pracovať.“

„Musím byť dôveryhodný/á.“

„Musím dosiahnuť výsledky.“

sebavyvyšovanie – ktoré je náhradou za sebahodnotu a slúži na porovnávanie sa s ostatnými, ktorí nedosahujú naše kritériá. Vzhľadom na ich menejcennosť, sme im nadradení.

„Dokážem viac, než oni.“

„Nikdy by som sa nikomu takto nevyhrážal.“

„Som naozaj lepší/ia ako väčšina ľudí.“

W. Froggatt (2001) ilustruje iracionálne myšlienkové pochody osôb s nízkou sebaúctou na nasledovnej **situácii**:

Priateľ prešiel popri mne na ulici bez toho, aby ma zareagistroval.

Iracionálne presvedčenia o tejto situácii:

1. „Ignoruje ma, ergo nemá má rád.“
2. „Môžem navždy prísť o toto priateľstvo a to by bolo strašné.“
3. „V mojom prípade nato, aby som bol šťastný a cítil sa hodnotným človekom, ma ľudia musia mať radi.“
4. „Ako priateľ som neprijateľný – takže musím byť bezcenný aj ako osoba.“

Reakcia:

Pocity: *nehoden lásky, bezcenný, depresia*

Správanie: *kompletné vyhýbanie sa ľuďom.*

Negatívny obraz seba sa premieta aj do tzv. **dysfunkčných osobnostných čŕt**, ktorými sú (Messina, 2000b):

- snaha pôsobiť dobrým dojmom,
- robenie vecí, ktoré človeka dostávajú do problémov (acting out),
- neschopnosť riešiť problémy v komunite (enabling),
- byť neprijateľný pre ostatných členov spoločenstva (pulling in),
- neschopnosť dostatočne relaxovať (entertaining),
- podkladanie sa ľuďom,
- zachraňovanie (rescuing),
- problémová osobnosť – jej problémy spôsobujú iným rozmrzelosť, smútok, ba aj bolesť,
- nedostatok pociťovania (nonfeeling, v zmysle alexitýmie) – nebyť schopný prežívať, alebo vyjadrovať emócie.

Nízka sebaúcta môže mať svoj pôvod vo viacerých životných okolnostiach. Okrem iracionálneho myslenia nimi najčastejšie bývajú *podmienky prostredia*, z ktorého človek vzišiel, resp. v ktorom aktuálne žije. **Nezdravé prostredie** rodiny, školy, pracoviska a pod., ktoré podporuje nízku sebaúctu, má z racionálno-emočného pohľadu svoje typické **charakteristiky** (Messina, 2000b):

- akceptácia a náklonnosť (láska) sa tu neposkytuje nepodmienečne, ale naopak, je podmienená *výkonom*, alebo inými *podmienkami*,
- lásku teda nemožno získať „zadarmo“, ale treba si ju *zaslúžiť*,
- inak povedané – ľudia sú tu milovaní nie preto, *kým sú*, ale preto, *čo robia*,

- pozitívne pocity a emócie sa nevyjadrujú slobodne a otvorene,
- problémy a ťažkosti sa nediskutujú alebo nepreskúmajú voľne a otvorene,
- emócie ako smútok, depresia, nedostatok odvahy, nespokojnosť, hnev, apatia, a pod. sa voľne neprejavujú, naopak, zvyčajne *sa maskujú*, zatiaľ čo *bývajú často prežívané*,
- pozitívny obraz seba a sebaúcta sa v danom prostredí *ani nepodporujú, ani neposilňujú*,
- často sa tu vyskytuje *obava zo zlyhania* a tendencia byť *dokonalým*.

Členovia nezdravého prostredia potom **bežne zažívajú pocity**, ako je odmietanie, zraňovanie, pocit viny, nedostatok opory, rozčarovanie, zlosť, ponížovanie, osamelosť, strach, pocity nedostačivosti a menejcennosti, nadmerná zodpovednosť, emocionálny zmätok a túžba po pozornosti.

Významným prínosom k problematike sebaúcty je teória, resp. **koncept bezpodmienkovej sebaakceptácie** racionálno-emočného prístupu (unconditional self-acceptance, Ellis 1979, 1992 a inde). Hovorí o tom, že hodnota človeka je daná už jeho púhou existenciou a tak jednou z najschodnejších ciest k zdravej sebaúcte je práve bezpodmienková sebaakceptácia, tj. prijímanie seba samého takého, aký som (a nie „*Som hodnotným človekom len vtedy, ak...*“). Akékoľvek podmienené prijímanie seba je v rámci tohoto prístupu považované za nezdravé a v konečnom dôsledku vedie k spomínaným komplexom menejcennosti, k pocitom vlastnej neschopnosti a nedostatočnosti, k depresivite a k iným poruchám, ktoré z negatívneho sebaobrazu vyplývajú. Racionálno-emočný behaviorálny prístup považuje za nelogické a iracionálne vlastne *akékoľvek* sebahodnotenie, pretože neexistuje objektívna báza, ktorá by určovala cenu osoby. Jej posudzovanie je tak kontraproduktívne, nakoľko – pokiaľ je nízke – vedie k depresii, a naopak, ak je vysoké, vedie k úzkosti (Chamberlain, Haaga, 2001).

Pre mnohých ľudí však predstavuje problém prijať uvedenú myšlienku *nehodnotiť seba* v zmysle nepodrobovania svojho ja a svojej osoby sebahodnoteniu. Najčastejšou príčinou je, že pokladajú za takmer nemožné oddeliť svoje Ja od svojich skutkov. Domnievajú sa, že ak sú ich *činy* zlé, musia byť takými aj oni ako ľudia. Avšak ľudia sú viac než len ich činy, pričom ľudské ja sa nedá merať podľa kritérií používaných pre hodnotenie ľudských skutkov. *Naše výtvory nie sú mierou nášho Ja* a človek nemusí byť zlým len preto, že niektoré jeho činy takými sú (Ellis, 1994 a inde). Preto tento autor navrhuje *nehodnotiť svoje ja*, ale jednoducho *prijať jeho existenciu* a ak už *hodnotiť*, tak iba svoje výkony (performance).

Uvedený koncept tak vo svojej podstate ponúka riešenie väčšiny problémov súvisiacich s nízkou sebaúctou, pretože vedie človeka k dosiahnutiu bezpodmienkovej akceptácie seba, ale tiež k akceptácii ostatných ľudí (a nie

toho, čo robia a ako konajú). Pretože, ak na seba napríklad kladieme požiadavku, že *musíme* byť lepšími, ako sú iní ľudia (v práci, športe, vo vzťahoch, ...), budeme mať sklon k sebanenávisti, ak nebudeme takí výkonní, ako si myslíme, že *musíme* byť. Navyše – sebaodsudzovanie vedie k značnej úzkosti a/lebo depresii a navyše, pri takomto štýle myslenia môže človek zakrátko dospieť k presvedčeniu, že jednoducho „*Nesmie* byť úzkostný (alebo depresívny)!“ (pretože ak takým je, nie je dost’ „dobrý“), čo zvyčajne končíeva tým, že sa začne obávať svojej vlastnej úzkosti. Tento fenomén je z racionálno-emočnej literatúry už vyše štvrtstoročia známy ako tzv. **sekundárna *anxieta*** (bližšie o tzv. sekundárnych problémoch pozri Froggatt, 2001). Preto sa spomínaný princíp bezpodmienkovnej sebaakceptácie stavia do protikladu k sebahodnoteniu a k sebaoceneniu (self-esteem), ktorý (najmä ak je nízky) sa všeobecne pokladá za nezdravý a dysfunkčný (napr. Chamberlain, Haaga, 2001). Človek by mal akceptovať samého seba nie podľa svojich vlastností, výkonu, alebo názorov iných ľudí, ale jednoducho preto, že *existuje*. Realistický self-concept zahŕňa potom uvedomovanie si a akceptáciu tak svojich silných stránok, ako aj slabín pri vedomí, že ľudský jedinec je tvor nedokonalejší a omylný, ktorý však má tú výhodu, že sa zo svojich chýb môže (po)učiť.

Záver

V protiklade s nízkou sebaúctou, ***Ľudia so zdravým sebaobrazom*** sa považujú za osoby, ktoré sú hodné lásky, pozornosti, priazne a starostlivosti, a ktoré sú tiež hodné toho, aby ich rozdávali iným. Vyznačujú sa produktívnou osobnosťou, ktorá dosahuje úspechy na najvyššej možnej úrovni svojich schopností. Dokážu tvorivo riešiť problémy a vedia aj riskovať. V prístupe k životu sú optimistickí, pričom nie sú ani príliš nezávislí, ani príliš závislí na iných. Ich vnímanie seba je v súlade s obrazom, ktorý vytvárajú u iných. Vedia preberať zodpovednosť za dôsledky svojich činov, sú altruistickí a dbajú o dobro iných. Sú pripravení pomôcť, či poradiť. Ľudia s vysokým sebahodnotením majú zdravé zvládacie stratégie a životné stresy zvládajú produktívnym spôsobom. Majú zmysel pre humor a zachovávajú rovnováhu medzi prácou a zábavou. Do budúcnosti hľadajú so vzrušením, s optimizmom a so zmyslom pre dobrodružstvo. Majú svoje sny, aspirácie a nádeje, a tiež jedinečnú kombináciu osobnostných vlastností a schopností, ktoré ich robia osobitými. Vedia, že rozdiely medzi ľuďmi sú v poriadku a táto tolerancia im umožňuje vytvárať primerané vzťahy s inými, pričom si vedia zachovať zdravé hranice individuality. Majú minimum iracionálnych presvedčení o sebe a sú naopak presvedčení, že *ak chcú, tak aj môžu*. Vedia totiž, že sú dostatočne kompetentní, inteligentní, krásni, bystrí, kreatívni, talentovaní, silní nato, aby mohli: prestať fajčiť, dokázali schudnúť, zvíťaziť, zvládnuť

svoj temperament, obavy, zmeniť sa, zvládnuť svoje problémy, skrátka *uspieť*. Inšpiratívne, však?

LITERATÚRA

- Campbell, J. D., Chew, B., Scratchley, L. S. (1991), Cognitive and Emotional Reactions to Daily Events: The Effects of Self-Esteem and Self-Complexity. *Journal of Personality*, 59, 3, pp. 474–503.
- Chamberlain, J. M., Haaga, D. A. F. (2001), Unconditional self-acceptance and responses to negative feedback. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 3, pp. 177–189.
- Dobson, K. S. (1986), The self-schema in Depression. In: Hartman, L. M., Blankstein, K. R. (Eds.), *Perception of self in emotional disorder and psychotherapy*. Plenum Press, New York and London, pp. 187–217.
- <http://imt.net/~randolphi/cognition.html> (2000)
- Ellis, A. (1993), Psychotherapy and the Value of a Human. In Davis, W. (Ed.), *Value and Valuation: Axiological Studies in Honor of R. S. Hartman*. Knoxville, University of Tennessee Press, 6 pp.
- Ellis, A. (1994), Showing People They Are Not Worthless Individuals. *Art and Science of Psychotherapy* 1965 (revised 1994), 1 (2), pp. 74–77.
- Froggatt, W. (2001), *A Brief Introduction to Rational-Emotive Behaviour Therapy*. In: <http://www.rational.org.nz>
- <http://www.womens-health.com> (2000)
- Lorr, M., Wunderlich, R. (1988), Self-esteem and negative affect. *Journal of Clinical Psychology*, 44, 1, pp. 36–39.
- Messina, J. (2000a), *Tool for Personal Growth: Self-Affirmations*. (www.coping.org/growth/affirm.htm)
- Messina, J. (2000b), *Model of Self-Esteem* (www.coping.org/growth/affirm.htm)
- Shorkey, C. T., Armendariz, J. (1985), Personal worth, self-esteem, anomia, hostility and irrational thinking of abusing mothers: a multivariate approach. *Journal of Clinical Psychology*, 41, 3, pp. 414–421.

Kontakt:

expsjkor@savba.sk

LINGVISTIKA RODU: JAZYK, KOMUNIKACE, DISKURS

Světla Čmejrková

Ústav pro jazyk český AV ČR

Úvodem

Jazyk do určité míry odráží, ale do značné míry také konstruuje a utvrzuje distinkce a kategorie světa, v němž žijeme. Distinkce, které nacházíme v jazyce, jsou motivovány distinkcemi reálného světa, někdy přímočařeji, jindy zprostředkovaněji strukturou jazyka, do níž se v průběhu historického vývoje promítla řada různorodých zřetelů. Výpověď, kterou o tom poskytuje jazyková kategorie rodu, je výmluvná. Distinkce mezi živými osobami a neživými věcmi, mezi osobami pohlaví mužského a ženského, mezi konkréty a abstrakty i jiné rozdíly mezi entitami relevantní v reálném světě bývají v jednotlivých jazycích vyjadřovány, potlačovány, vyzdvihovány, neutralizovány. Vidění clonou jazyka mívá zpravidla znaky vnímání bezděčného, zautomatizovaného, ale toto neuvědomované, zautomatizované vnímání může být kdykoli aktualizováno. Dnes jsme svědky takového zosvětného, aktualizovaného chápání kategorie jazykového rodu, jíž je připisován podíl na utváření sociálních vztahů a na hodnotové hierarchizaci současné společnosti. Interpretace kategorie jmenného rodu lingvisty, sociology, psychology, pedagogy, publicisty a možná i běžnými uživateli jazyka procházejí proměnami. Interpretace kategorie jmenného rodu v duchu *gender studies*, jejichž myšlenky pronikly během 90. let 20. století i do české lingvistiky, možná anticipují změny v reálném zacházení s kategorií rodu v češtině. Rozsah těchto změn, označovaných jako revize patriarchálního modelu jazyka, je v češtině zatím omezený a vlastně není ani zcela jasné, jakým směrem by se měl další vývoj ubírat. Protože se kategorie rodu v jazyce dostává do popředí zájmu nejen současné lingvistiky, ale i jiných sociálněvědních disciplín, usilujících nalézt a navrhnout nápravu asymetrií vzniklých jazykovým vývojem, je vhodné si nejprve lingvisticky ujasnit, do jaké míry je na sebe rod přirozený a rod gramatický vlastně vázán, a to v různých typech pojmenování, v různých typech žánrů i kontextů, v různých jazycích i různých vývojových fázích těchto jazyků.

Rod gramatický a rod přirozený – vývojový pohled

Současné mluvnické češtiny se shodují v tom, že jmenný rod, označovaný jako rod gramatický, má dnes v češtině v podstatě povahu klasifikátoru

formálně morfologické povahy. Má dva konstitutivní rysy: (1) paradigmatický, tj. spolu s kategoriemi čísla a pádu vytváří soubor deklinačních typů substantiv, a tak zařazuje každé substantivum do tvarové soustavy jmen, (2) syntagmatický, tj. projevuje se formálně gramatickou shodou substantiva a jeho atributu, apozice a jmenných tvarů v predikátu (Mluvnice spisovné češtiny 2, 1986: 39).

Obsahová interpretace kategorie jazykového rodu již tak jednoduchá není. Chceme-li odpovědět na otázku po vztahu gramatického rodu k rodu přirozenému, je třeba se vyrovnat s řadou synchronních asymetrií, vývojových proměn i historických nejasností. Třebaže reinterpetacemi prochází v současných jazycích pod vlivem genderově orientované lingvistiky zejména rod jmen označujících živé bytosti, pozornost k sobě poutá čas od času i rod jmen neživotných. Synchronní lingvistika má za to, že gramatický rod jmen označujících neživé věci je určován zakončením a skloňováním a ze sémantického hlediska je v podstatě arbitrérní (Corbett 1991: 61), avšak filozofové, básníci, a někdy i lingvisté se občas pokoušejí nalézt sémantickou motivaci i pro rodové rozlišení jmen neživotných. Valná část pokusů, počínající úvahami Platonovými, má své opodstatnění poetické, setkáváme se však i s názorem, že rodová kategorizace může být chápána jako hodnototvorná. Francouzská badatelka Luce Irigaray třeba vyslovuje domněnku, že cokoli je hodnoceno pozitivně, se stalo maskulinem, cokoli negativně, stalo se femininem: dokladem jsou jí např. franc. *le soleil* (slunce) vs. *la lune* (měsíc) (1998: 120). Její feministicky laděný přístup je ovšem třeba chápat opět spíše v rovině poetické než gramatické – vždyť mnoho jmen, která uvádí, má v jiných flektivních jazycích jiné, často opačné rodové charakteristiky. Je však třeba připustit, že zatímco v běžném užití jazyků si rozdílné rodové charakteristiky neživotných jmen zřejmě vůbec neuvědomujeme, lze je snadno oživit a aktualizovat: mezijazykové rozdíly v rodovém zařazení slov označujících tytéž předměty a jevy neživého světa a rozdíly v asociacích, které jsou s tím spojeny, působí pak nezřídka potíže v překladu básnických textů, které jsou na asociacích spojených s gramatickým rodem založeny (za všechny uveďme využití ženského rodu ruského substantiva *žizn'* v názvu Pasternakovy básnické sbírky *Sestra moja žizn'* těžko transponovatelné do českého maskulina *život*).

Lingvistika nabízí mnohem prozaičtější výklad původní motivace kategorie rodu v dnešních indoevropských jazycích a v jazycích, které jim předcházely. Kategorie jmenného rodu vznikla jako klasifikační systém pro jména mající shodné či podobné fonetické vlastnosti, zejména analogické koncovky (Fodor 1959: 212–212). Z tohoto klasifikačního systému vznikl gramatický systém syntaktické shody, v němž se adjektiva, participia aj. určující a závislé členy zvukově přizpůsobovaly podstatným jménům, s nimiž se pojily. Vzniklým diferenciacím se v průběhu staletí dostávalo sémantické motivace.

Deklinace zahrnující jména referující k osobám ženského pohlaví se vyhranily jako deklinace ženské a deklinace zahrnující jména osob mužského pohlaví jako mužské. Tento proces byl doprovázen reklasifikacemi jmen, které do deklinací zvukově nezapadaly.

Vývojovým aspektům kategorie rodu v češtině byla věnována Oberpfalcerova monografie *Rod jmen v češtině*, v jejímž úvodu Oberpfalcer přehlíží i názory na vznik kategorie rodu v indoevropských jazycích. Konstatuje, že „vztahy mezi rodem a pohlavím jsou nesčetné a velmi živé“ (1933: 9). Dokládají to i termíny, jež v jednotlivých jazycích a lingvistikách pro označení rodu, gramatického i přirozeného, vznikly. V některých jazycích totiž označení rodu gramatického a přirozeného terminologicky splývají. Z tohoto hlediska je např. německý výrok *Am Anfang war das Geschlecht* (z románu polského spisovatele St. Przybyszewského) ambivalentní, neboť něm. termín *Geschlecht* v sobě zahrnuje rod gramatický i přirozený. Ani český termín *rod* nevyklučuje jak biologické, tak gramatické chápání. V souvislosti s rodem v češtině Gebauer v r. 1887 uvádí:

„V mluvnici slove *rod* tolik co *pohlaví*. Příroda byla první pobudkou člověka, když si řeč tvořil, a rozdíly, kterými ona své bytosti vyznamenala, nezůstaly bez vlivu na tvarosloví, rozdíl rodu čili pohlaví vyjadřoval se i v řeči. Takové přenesení rozdílu přirozeného do slovníka a do mluvnice jest však patrně jen poetická apercepce, která v prvních počátcích tak velikou úlohu měla, a nedařilo se u všech čeledí lidského pokolení; jenom Indoevropané, Semité a Egypťané, tedy národové ducha nejbystřejšího a v dějinách vzdělanosti nejproslulejší, je ve svých jazycích provedli... Jelikož však gramatický rod apercepce, tedy básnickým pojmáním povstal, nemůže se naskrze s rodem přirozeným shodovati...“ (cit. podle Oberpfalcer 1933: 7).

Výrazné sepětí kategorie jmenného rodu a rodu přirozeného ve vývoji jazyka předpokládal J. Baudouin de Courtenay, když uvažoval o souvislosti mluvnických rodů s názorem na svět u jednotlivců i celých národů. Zachovaly se jeho přednášky na toto téma v r. 1923 v Kodani. Živá příroda prý své rozdíly v pohlaví vnutila lidskému jazykovému myšlení a tím se všecko myšlení sexualizovalo. Oživil se i svět neorganický a také abstraktní pojmy se asimilovaly k bytostem organickým. Na rodech se zakládá mnoho etymologických mýtů o slunci, luně, zemi, ohni... Sexualizace našeho jazykového myšlení je vzpruhou pro tvoření vědecké a básnické. Jazyky rozlišující rody jsou spjatý s mnohem větším kvantem mozkového erotismu než jazyky bez rodů... Ale vybavení všech jmen pro substance pohlavními znaky se také cítí jako utrpení, jako cauchemar... Rod spjatý se slovy stále volá: *memento sexus!*

Sledujeme-li tuto linii úvah o rodu v jazyce, snáze pochopíme závěry, k nimž dospěl ve 40. letech 20. století v souvislosti s interpretací kategorie

rodu v češtině Pavel Eisner ve své *Knize o češtině* nazvané *Chrám i tvrz*. Konstatuje, že čeština je jazyk výrazně rodový. Užil dokonce formulace, že čeština je přímo erotizována soustavou svých rodových koncovek, a pokusil se sestavit žebříček jazyků co do stupně „pohlavnosti“:

„Můžeme tedy co do pohlavní výstavby koncovkové a tím i tvarové rozlišovat jazyky naprosto bezpohlavní, jako je angličtina, jazyky s malou dávkou pohlavnosti, jako je němčina, jazyky s dávkou znamnější – jsou to jazyky románské –, a konečně jazyky důsledně pohlavní, což jsou v Evropě jazyky slovanské a s nimi čeština“ (1946: 375).

Eisner považoval výraznou rodovou diferenciaci češtiny za výhodnou, vůči ženám vnímavou a vstřícnou, neboť žena má v češtině vlastní garnituru koncovek. Ve svých úvahách o tom, jak se do jazyka vepsal patriarchální model světa, Eisner zároveň v mnohém anticipoval teze vyslovované genderově orientovanou kritikou přirozených jazyků. Upozorňoval na to, že český pravopis má znaky pohlavního fetišismu (1946: 366), neboť o podobě rodové shody rozhoduje přítomnost mužského rodu ve výpovědi, a to třeba i za okolností paradoxních; jako příklad uváděl Eisner větu *Její Veličenstvo Královna anglická a císařovna indická a řidič Pepa Žandourek vypadli z vozu*. Obdobných rysů jazyků si všímají současné genderově orientované studie, komentující to, jak flektivní jazyky, zvláště slovanské, ale např. i francouzština, citlivě reagují na přítomnost mužského elementu ve výpovědi a podřizují jí stylizaci výpovědi. Eisnerovo zamyšlení nad patriarchálními zvláštnostmi češtiny se nám vybaví, čteme-li údiv Luce Irigaray nad francouzským řešením méně vyhrocené, ale v podstatě analogické situace:

Vstup žen do veřejného života a do jeho sociálních vztahů vyvolává potřebu kulturních transformací, a to zejména jazykových. Setká-li se prezident republiky a královnou, pak říci Ils se sont rencontrés (Setkali se...) hraničí s gramatickou anomálií (Irigaray 1998: 119).

Irigaray tu zpochybňuje gramatické pravidlo francouzštiny, užívající při smíšené rodové referenci plurál maskulina, neboť maskulinum má vždy přednost, i když to může být v rozporu se zvyklostí sociální, podle níž by mělo mít královské Veličenstvo přednost před řadovým občanem, byť by byl zvolen prezidentem.

Každý jazyk má kategorii jazykového rodu řešenu specifickým způsobem a takřka se nenajdou dva jazyky, které by si mohly svá řešení navzájem předávat. Přesto se genderová lingvistika snaží upozornit na určité neuralgické body jazykových systémů, když se ptá:

Obsahuje jazyk idiomatické, ustrnulé, metaforické výrazy spjaté s rodovým rozlišením, nebo např. personifikační postupy (např. pro slunce, měsíc, smrt), které ukazují sociální a kulturní hierarchizaci rodových stereotypů?

Jakými způsoby lze vyjádřit rodově specifickou, neutrální, generickou referenci k osobám? Lze identifikovat asymetrie v tom, jak se mluví o ženách a o mužích? Jak se takové asymetrie re/produkuje a vyjednávají v konkrétním diskursu? Existují důkazy o tom, že maskulinní tvary nejsou ve skutečnosti míněny genericky a že to může způsobovat problémy v komunikaci? Jaký je vztah mezi jazykovou strukturou a jazykovým užitím, jaký výběr má mluvčí k dispozici s ohledem na strukturní vlastnosti jazyka? Jsou některá užití preferována, preskribována, doporučována, zavrhována takovými autoritami, jako jsou gramatiky, slovníky, učebnice? Lze pozorovat změny směrem k rodově férovějšímu užití nebo směrem k zviditelnění žen? Lze formulovat alternativy k rodově předpojatým (generickým maskulinům)? Jsou k dispozici empirická data dokumentující taková užití? Pokud jde o jazykovou politiku, byla navržena doporučení pro rovnější lingvistické pojetí mužů a žen? Jsou tato doporučení vytvářena, tolerována, podporována takovými institucemi jako jsou vládní organizace, odbory, univerzity aj.? Byly pro daný jazyk publikovány směrnice UNESCO? Jaké jsou reakce na změny a doporučení? Podporují lingvistické strategie a strategie veřejného diskursu status quo, anebo podporují alternativní postupy? (Hellinger–Bussman 2001).

Současná situace v českém jazyce a v českém vyjadřování

Pokud jde o pojmenování osob, čeština jako flektivní jazyk s velmi rozvinutou slovtvorbou má silnou tendenci mít pro osoby mužského a ženského rodu zvláštní pojmenování. Tendence mít pro osoby mužského a ženského přirozeného rodu samostatná pojmenování se v češtině projevuje značně rozsáhlým a ve srovnání s neslovanskými, ale i s jinými slovanskými jazyky velmi produktivním a ustáleným slovtvorným postupem – derivací feminin od substantivních maskulin. Přechýlené podoby existují potenciálně téměř ke každému maskulinu, kde to smysl připouští a kde si lze představit příslušnou referenci (např. slovo *horník* může mít paralelu *hornice*). Genderová lingvistika někdy upozorňuje na to, že vzhledem k odvozenosti od maskulin jsou feminina sekundární, pro češtinu je však třeba zdůraznit, že derivace feminin je fakt centrální a je zřejmě vnímán jinak než např. v angličtině, kde je rodová korelace jmen typu *author* – *authoress*, *acter* – *actress* záležitostí spíše periferní ve srovnání s obourodostí jmen typu *teacher*, *doctor*, *director* aj. (jimž v češtině odpovídají např. pojmenování typu *host*, *jednotlivec*, *zločinec* aj.). Stylisticky mohou stát v češtině oba členy dvojic na stejné rovině, jako je tomu u dvojic *učitel* – *učitelka*, *čtenář* – *čtenářka*, *závodník* – *závodnice*, *Polák* – *Polka*, jindy jsou feminina méně ustálená, stylisticky příznaková, vzácnější ve srovnání s maskuliny. Např. k maskulinu *psychiatr* lze utvořit femininní protějšek *psychiatricka* i *psychiatryně*, *chirurg* připouští přechýlenou podobu *chirurgka* i *chirurgyně*, ale právě vzhledem k neustálenosti se

uvedená feminina užívají váhavěji než třeba *lékařka*. V jiných případech jsou ovšem zase feminina výrazem výchozím a maskulina výrazem sekundárním, jako např. v dvojici *uklízečka* a *uklízeč*, *modelka* a *model*, *baletka* a *baleťák* apod. Stylistické hodnoty a konotace připisované maskulinním a femininním pojmenováním jsou dobově, sociálně a kulturně podmíněné a proměnlivé. Naprosto se již ustálily stovky feminin typu *doktorka*, *starostka*, *ministřyně*, *poslankyně*, *psycholožka*, *filoložka* aj., před pár lety ještě pocíťované příznakově, a staly se součástí neutrální slovní zásoby.

Faktu produktivní derivace feminin od základových maskulin se bohemistika věnovala pravidelně, spolu s tím, jak nová přechýlená pojmenování vznikala a pronikala na místa, v nichž se dříve užívala jen základová substantiva rodu mužského. Diskuse svědčily o tom, že konkurence maskulin a feminin při označování osob má povahu dynamickou, podléhá změnám a je třeba ji v jazyce a řeči stále pozorovat a názory na fungování kategorie rodu v češtině čas od času revidovat. Uvedme na okraj, že přechýlená pojmenování jsou uváděna i ve slovnících (byť ne zcela důsledně). Protože se genderově orientovaná lingvistika věnuje nejen analýze pojmenování osob v jazyce a jejich užívání v řeči, ale i jejich zachycení a výkladu v slovních, gramatikách a učebnicích, stávají se předmětem jejího zájmu i normy přijaté v české lingvistické tradici (srov. Dickins 2001).

Předmětem zájmu genderově orientované lingvistiky se ovšem stává především to, že ač je repertoár ženských pojmenování v češtině velmi široký, nejen ve srovnání s neslovanskými jazyky, ale i s jazyky slovanskými, není v textu využíván stejnou měrou jako repertoár pojmenování mužských. Strukturní lingvistika si byla této skutečnosti vědoma a vysvětlovala ji tzv. příznakovostí substantiv rodu ženského a tzv. nepříznakovostí substantiv rodu mužského. Právě tato strukturní analýza a interpretace známého jazykového faktu je dnes předmětem kritiky genderových studií.

Podle strukturní interpretace Jakobsonovy (1932, 1971) platí, že zatímco **ženský rod** je v oblasti pojmenování živých bytostí utvořených od maskulin vždy **příznakový** – feminina označují výhradně bytosti ženského rodu, **mužský rod** je **nepříznakový**: maskulina mají jak roli **rodově specifickou**, mužskou, tak rodově neutrální, **generickou**, kdy označují lidské bytosti vůbec.

Je evidentní, že strukturně orientovaná lingvistika sledovala sepětí a kolize kategorie rodu s přirozeným rodem spíše pod zorným úhlem specifických rysů jazykového členění světa (jež se může odlišovat od mimojazykového členění – viz koncept tzv. privativních opozic příznakového a nepříznakového členu, neutralizace příznaku v určité pozici apod.), než pod zorným úhlem požadavků na rovnoprávnou reprezentaci mužů a žen. Zdůrazňovala, že jazyk vytváří své vlastní členění světa, na němž má mimojazykový faktor biologického rodu jen určitý, jistý, ale rozhodně ne rozhodující podíl. K tomuto názoru

dospěla nejen strukturně orientovaná lingvistika česká, ale i světová. John Lyons (1968) ve známém úvodu do lingvistiky uvádí např. formulaci, že v jazycích s gramatickým rodem se „jistým způsobem a v jisté míře projevuje i přirozená či sémantická báze rodové klasifikace“.

Jakkoli se mohl strukturalistický výklad fungování kategorie rodu zdát vědecky přijatelný, přestal být zřejmě přijatelný společensky. Jazykové vědomí mluvčích začalo být natolik živeno ohledy sociologickými a psychologickými, že si začalo vytvářet jiné interpretace a postupovat podle nich. Generická interpretace maskulin je zpochybňována (mluví se o tzv. false generics, srov. Hellinger–Bussmann 2001), vznikají snahy o **revizi patriarchálního paradigmatu** jazyka a o zviditelnění žen. Rozrušování patriarchálního paradigmatu, jev známý zejména z angličtiny a němčiny, se postupně šíří i do jazyků, jako je norština, holandština, dánština, italština, španělština, a uvažuje se o něm i v češtině a dalších slovanských jazycích. Různé jazyky hledají různé strategie, jak rozrušit paradigma, v němž je „ženský rod subsumován pod rod mužský“ (podrobný přehled uvádí již Hellingerová 1989).

Otázka vztahu rodu gramatického a přirozeného, biologického, je v genderově orientované lingvistice kladena jinak: neuplatňuje se při tom jen pohled semasiologický, tj. co může ten či onen jazykový prvek vyjádřit, jaký je jeho význam, ale i pohled opačný, onomasiologický: nejde o to, které výrazové prostředky má systém jazyka pro vyjádření rodu k dispozici a jaké významy lze těmto výrazům přisoudit, nýbrž jak se v textu vyjadřuje/nevyjadřuje právě biologický, přirozený rod osob. A zejména, jaká symetrie či spíše asymetrie v tomto ohledu v řeči panuje.

Při pohledu onomasiologickém, tj. od přirozeného rodu k rodu gramatickému, bychom měli dospět k výsledkům slučitelným se semasiologickou analýzou pojmenovacích možností češtiny. Toto hledisko uplatnil Jiří Novotný v stati *K některým otázkám vyjadřování tzv. přirozeného rodu v češtině*. Konstatoval, že některé jazykové prostředky jsou ve službách vyjádření rodu přirozeného, jiné jen ve službách vyjádření rodu gramatického. Vyslovil myšlenku, že vyjádření nebo nevyjádření přirozeného rodu není otázkou schopnosti nebo neschopnosti jazyka vyjadřovat přirozený rod, nýbrž záměru nebo schopnosti mluvčího (1960: 23). Tím se ovšem nepopírá fakt, že jazyky se liší nejen tím, co mohou vyjádřit, ale i tím, co musejí vyjádřit. Čeština v tomto ohledu patří k jazykům v evropském kontextu velmi pozoruhodným, protože systematicky (automaticky, a tudíž bezděčně) vyjadřuje nejen rod osob, o kterých se mluví (tzv. referentů), ale zpravidla též rod posluchače a adresáta nebo adresátů. Srov. následující úryvek:

Vážené dámy,

Rády bychom Vás informovaly o založení Národního kontaktního centra Ženy a věda... V této souvislosti bychom Vás rády přizvaly ke spolupráci,

*neboť služby NKC-ŽV jsou určeny především vědeckým a odborným pracovním, ale i studentkám... Tato databáze by měla sloužit všem, kteří se snaží najít **participanty/ky** pro projekty v České republice i zahraničí... Zejména **bychom velice ocenily**, pokud **byste nám mohly** poskytnout Vaše životopisy... Z tohoto důvodu **bychom Vás rády požádaly**, zda **byste nám mohly** poskytnout seznamy svých knižních i časopiseckých publikací...*

Přiznání přirozeného rodu a zaměření se na důsledné vyjadřování rodových distinkcí má v češtině mnohé syntaktické, a dokonce i pravopisné konsekvence:

Vážené dámy a vážení pánové,

*Na počátku tohoto roku bylo založeno Národní kontaktní centrum Ženy a věda..., jehož činnost je financována MŠMT v rámci programu EUPRO. V této souvislosti bychom **Vás jako ředitele a ředitelky** jednotlivých ústavů AV ČR **rády požádaly**, zda **byste byli tak laskaví** a e-mailovou informací o založení Centra ... **mohli distribuovat** dále po Vašich ústavech... **Chtěly bychom Vás požádat**, zda **byste mohli** seznam (žen zaměstnaných ve Vašem ústavu) zkontrolovat a tím zajistit, že dopis skutečně obdrží všechny **vědkyně** pracující ve Vašem ústavu (i ty, které se z jakéhokoli důvodu do našeho seznamu **nedostaly**) tak, aby v případě zájmu **mohly** provést aktualizaci...*

Tyto výzvy k ženám nás již přivádějí do samého jádra genderové problematiky.

Genderový diskurs: čas změn

Teorie diskursu a zejména kritické analýzy diskursu upozorňuje na to, že jazyk utvrzuje konstrukci skutečnosti. Nemůžeme se vyhnout jeho historicky vzniklým kategoriím, jsou v něm zakódovány určité stereotypy a možná i mocenské mechanismy, kterých by si měl být mluvčí i interpret textu přinejmenším vědom. My užíváme jazyk a jazyk užívá nás: do jazyka se vepsal určitý rodový princip reprezentace světa. Je proto důležité provést dekonstrukci jazyka a upozornit na zakódovanou předsudečnost. Podle tohoto pohledu tedy i místo ženy a její práva ve společnosti souvisejí nebo dokonce závišejí na jejím místě a na jejích právech v jazyce. Proto se i v jazyce ženy snaží proniknout na území, která, jak se jim zdá, kolonizovali muži. Jak to provést?

Možná východiska, možné slepé uličky

1. Důsledný rodový paralelismus

Tam, kde současná angličtina uplatňující důsledný rodový paralelismus (tzv. *splitting*) vystačí s paralelním kladením zájmen *he* a *she* (např. ve tvaru *s/he*, *he/she*, *he or she* apod.), případně s vyjadřováním plurálovým (*readers* – *who*, *they*), upadá čeština vzhledem ke své flektivní povaze projevující se

v bohatství rodových koncovek do přetížených konstrukcí typu *bystrý čtenář/bystrá čtenářka, který/která se cítil/cítila být osloven/oslovena*, resp. v plurálu *bystří čtenáři/bystré čtenářky, kteří/které se cítili/cítily být osloveni/osloveny*... Z tohoto důvodu je prakticky nad možností autora i čtenáře držet se při formulaci textu (psaného, a tím spíše mluveného) důsledného rodového paralelismu. Následující doklad ukazuje, že i při nejlepší vůli se daří jen náznakově vyjádřit, že autor či autorka je veden či vedena zřetelem k genderové korektnosti:

Kolegové a kolegyně,

Kteří/které jste nepsali/nepsaly texty z historické mluvnice a absolvovali kurz už dříve, pozor! Změnila se struktura testů. Informujte se u spolužáků nebo učitelů.

(z nástěnky na katedře českého jazyka a teorie komunikace FF UK).

2. Metatextový komentář

Právě proto, že je obtížné a zpravidla neúnosné dodržet v češtině techniku splitting, uchyluje se autor či autorka k metatextové poznámce, v níž dává najevo, že je obeznámen či obeznámena s požadavkem genderové korektnosti, ale nemůže tomuto požadavku vyhovět:

*Mluvení za druhého může být vyloženo projevem pozitivní zdvořilosti; mluvčí zná partnera tak dobře, že s ním sdílí jeho svět, tzv. „mu čte myšlenky“; má k němu tak blízko, že se cítí oprávněn mluvit za něj, chce mu tím prospět, zastat se ho apod. (pozn.: **kdekoliv v tomto textu užíváme termínů mluvčí, partner, účastník dialogu aj., myslíme tím osoby pohlaví mužského i ženského**). Takový mluvčí je v interakci orientován na spolupráci... (Hoffmannová, O. – Müllerová, O. – Zeman J.: Konverzace v češtině. Praha: Tri-zónia 1999, s. 128).*

Analogická poznámka se vyskytuje v současné době např. ve směrnících a programech MŠMT, jež genderovou problematiku sleduje; ministerské texty uvádějí v poznámce, že pojmenování *učitelé a žáci* zahrnuje osoby obojího pohlaví, *učitele i učitelky, žáky i žákyně*. Taková poznámka ovšem jen explicitně potvrzuje existenci a funkci generického maskulina: maskulíním pojmenováním lze označit i dívky a ženy, ženský rod je subsumován pod rod mužský, což je fakt, proti němuž genderová lingvistika chce protestovat.

3. Objevují se návrhy užívat místo pojmenování osob nejružnější hromadná pojmenování, tedy např. místo *učitelé a žáci* pojmenování *učitelstvo a žactvo*, místo *poslanci* buď *poslanectvo*, anebo např. *poslanecká sněmovna* či *parlament*, místo titulku *Ekonomové varují* např. *Ekonomické výsledky varují* apod., zkrátka uchylovat se k nejružnějším opisům a vyjádřením perifrastickým. Takový stylizační postup je samozřejmě možný, ale vede k značnému

odosobnění textu, k přemíře abstrakt, únosných snad v textu vědeckém, ale méně v každodenním vyjadřování.

4. Rozhodně je možné více využívat v textu vedle tzv. generických maskulin některá feminina, např. typu *osoba*, případně *osobnost*. To se ostatně v českých textech dosti často děje, zejména v oblasti právního vyjadřování, ale dnes i v publicistice:

Osobnosti z prostředí Brandýského fóra sdělily svůj postoj v dopise, který odeslaly v pátek předsedkyni ÚS-DEU a předsedovi KDU-ČSL Cyrilu Svobodovi. Signatáři dopisu záměr přivítali, vyjádřili však přesvědčení, že nezávislé osobnosti nemají na kandidátky vstupovat jen pro ozdobu, ale jako respektovaný partner, který bude mít vliv na obsah společných programových zásad i na postavení na kandidátkách.... Dopis podepsali například:... šéfredaktor, nezávislý senátor, ředitel, spisovatelka, katolický duchovní, spisovatel, hlavní dramaturgyně, nezávislá senátorka, vysokoškolský pedagog, politolog, předsedkyně... V dovětku dopisu „všichni signatáři podporují toto řešení, jakkoli některé z níže podepsaných osobností nehodlají do Poslanecké sněmovny kandidovat za žádných okolností“ (Lit. noviny 13. 2. 2002, s. 3).

Čeština se totiž vyznačuje tím, že se nejen může vyjadřovat o ženách maskulinními pojmenováními, ale i o mužích femininními pojmenováními. (Genderová lingvistika poněkud jednostranně připisuje takovým femininům pejorativní významy, když bere v úvahu poněkud tendenčně výrazy typu *klepna, fňukna, bábovka, bačkora, chuděrka*). Jak ukazují hodnotící pojmenování typu *autorita, celebrita, kapacita, individualita, hvězda, posila* apod., mohou nést feminina hodnotící odstíny velmi pozitivní (je pro to opora i v takových titulech jako *Excelence, Magnificence, Výsost, Milost, Svatost* apod.).

Ať už pisatel či pisatelka zvolí jakoukoli variantu či kombinaci prostředků, vyplatí se zřejmě postupovat uvážlivě a nenásilně. Stylizace některých českých textů dnes skutečně svědčí o tom, že si je autor určitých možností rodové specifikace vědom, a to nejen v oslovení, v němž je paralelní označení osob obojího pohlaví takřka normou, ale i ve funkci referativní (*Olympijské hry jsou opravdovým svátkem pro sportovce i sportovkyně, Přijeli novináři i novinářky ze všech evropských zemí* apod.) Přirozený vývoj je na místě spíše než ostrý zlom diktovaný předpisem, pravidlem, příkazem. Zda se bude kategorie jazykového rodu vyvíjet směrem k citlivější reflexi rodu přirozeného, to závisí na uživatelích jazyka a jejich jazykovém vědomí.

V průběhu listopadu a prosince 2004 byla tisícovce respondentů, představující reprezentativní vzorek mluvčích češtiny, položena otázka, jak chápou výpověď *Práce učitele je ohodnocena hůře než práce policisty*. Více než polovina respondentů (56 %) uvedla odpověď *Autor má na mysli muže i ženy*,

ovšem pětina (21 %) respondentů ztotožnila maskulinní pojmenování s přirozeným mužským rodem, tj. vybrala odpověď *Autor má na mysli pouze muže*. Další pětina (22 %) respondentů vybrala odpověď *Mělo by být výslovně uvedeno, že se jedná o muže i ženy (učitele i učitelky, policisty i policistky)*.

Aniž bych chtěla přeceňovat výsledky dotazníkového šetření, závisející na způsobu tázání, formulaci a srozumitelnosti otázky, schopnosti respondenta odpovědět ve shodě s vlastním jazykovým územ, produktivním i receptivním, přece jen jsou tyto výsledky překvapivé. Zejména uvážíme-li, že na tutéž otázku odpověděla kontrolní skupina učitelů a učitelek češtiny odlišně: jednoznačně uvedli, že generické maskulinum samozřejmě pojmenovává osoby mužské i ženské.

Závěrem

Pokusy o jazykovou reformu či zásahy do jazyka v zájmu zrovnoprávnění rodově specifického vyjadřování nebo nalezení rodově neutrálního vyjadřování vznikají dílem na půdě lingvistiky, dílem na půdě jiných společenskovedních disciplín, na jejichž průsečíku se postupně konstituovala disciplína samostatná – gender studies. Pro teorii jazyka a řeči jsou úvahy o úloze jazyka v sociální reprezentaci mužů a žen výzvou: vedou lingvisty a lingvistky k tomu, aby východiska svého pohledu na jazyk a řeč znovu zvažovali, pokoušeli se zaujmout i jiné zorné úhly. Velmi obecně řečeno nás lingvistika rodu vytrhuje z uspokojení nad tím, že jsme si už určitý obraz o jazyce a jeho fungování vytvořili a není třeba jej měnit.

LITERATURA

- Čmejrková, S. (1995). Žena v jazyce. In: *Slovo a slovesnost* 56, 1, 43–55.
- Čmejrková, S. (1996). Kdo je Ty? Jazyk pro dívčí časopis aneb syntetizovaná čtenářka. In: *Jazyk a jeho užívání*, eds. I. Nebeská & A. Macurová. Praha: FF UK, 265–274.
- Čmejrková, S. (1997). Jazyk pro druhé pohlaví. In: F. Daneš a kol. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, 146–158.
- Čmejrková, S. (2003). Communicating gender in Czech. In: *Gender across Languages III*, eds. M. Hellinger & H. Bussman. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 27–57.
- Daneš, F. (1997). Ještě jednou „feministická lingvistika“. In: *Naše řeč* 80, 5, 256–259.
- Daneš, F. (1997). Univerzália a specifika češtiny v období globalizačních proměn. In: *Čeština – univerzália a specifika*, eds. Z. Hladká & P. Karlík. Praha: Lidové noviny, 42–45.

- Dickins, T. (2001). Gender Differentiation and the Asymmetrical Use of Animate Nouns in Contemporary Czech. In: *The Slavonic and East European Review* 79, 2, 212–247.
- Eisner, P. (1946). *Chrám i tvrz. Kniha o češtině*. Praha: Jaroslav Podroužek.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Flegl, P. (1999). Meinen Frauen und Männer immer dasselbe?. Zu semantischen Differenzen der Sprache von Frauen und Männern. In: *Germanoslavica* 6 (11), 1, 81–95.
- Havelková, H. (1998). K humanistickému liberalismu Susan Moller Okinové. In: *Filosofický časopis* 46, 2, 278–286.
- Hoffmannová, J. (1995). Feministická lingvistika? In: *Naše řeč* 78, 2, 80–91.
- Irigaray, L. (1999). Linguistic sexes and gender. In: *The Feminist Critique of Language*. Ed. D. Cameron, London & New York: Routledge, 119–123.
- Jakobson, R. (1932). Zur Struktur des russischen Verbums. In: *Charisteria Guilhelmo Mathesio quinquagenario a discipulis et Circuli linguistici Pragensis sodalibus oblata*. Pragae: PLK, 74–84.
- Jakobson, R. (1960). The gender pattern of Russian. In: *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague: Mouton, 1971, 184–186.
- Ježková, S. (1998–99). Mimojazykové faktory a tvoření feminin ve francouzštině. In: *Cizí jazyky* 42, 3–4, 45–46.
- Linková, M., Křížková, A. (2000). Gender(ový) diskurz. In: *Akademický bulletin* 11, 16–18.
- Lipold, J. (2000). Ženský rod se (v češtině) také hlásí o slovo. In: *Mladá fronta Dnes (Praha)*. (4. 2.).
- Loucká, P. (1995). Jsou ženy diskriminovány jazykově?. In: *Vesmír* 74, 12, 708.
- Machovec, M. (2000). Feminismus nebyl a není problém jazykový. In: *Mladá fronta Dnes (Praha)*. (17. 3.).
- Maroušková, M. (1996). Jazykové předpoklady rozvoje Frauenlinguistik v Německu. In: *Žena – Jazyk – Literatura*, ed. D. Moldanová. Ústí n. Labem: PF Univerzity J. E. Purkyně, 292–296.
- Mluvnice spisovné češtiny* 2. (1986). Praha: Academia.
- Oberpfalcer, F. (1933). Praha: FF UK.
- Podhajská, E. (1995–96). Vliv feministického hnutí v SRN na německý jazyk. In: *Cizí jazyky* 39, 5–6, 97.
- Schwarzová, J. (1999). *Die Kategorie der Weiblichkeit im Tschechischen: Die Verwendung femininer und maskuliner Personenbenennungen für Frauen im Vergleich zum Deutschen*. Praha: FF UK.
- Schwarzová, J. (1999). Kategorie ženskosti v češtině: pojmenování žen v češtině. In: *Heterogenost v komunikaci, v textu a v jazyce*, ed. A. Macurová. Praha: FF UK, 61–85.

-
- Valdrová, J. (1996). Sexismus v německém jazyce a situace u nás. In: *Žena – Jazyk – Literatura*, ed. D. Moldanová. Ústí n. Labem: PF Univerzity J. E. Purkyně, 288–291.
- Valdrová, J. (1997). K české genderové lingvistice. In: *Naše řeč* 80, 2, 87–91.
- Valdrová, J. (1999). Jak si stojí ženská otázka v češtině aneb Mužské tvary zahltily náš jazyk. In: *Slovo (Praha)*. (11. 1.)
- Valdrová, J. (1999). Ženský obsah v mužské formě – některá úskalí generického maskulina. In: *Jinakost, cizost v jazyce a literatuře*, ed. M. Čechová & D. Moldanová. Ústí n. L.: UJEP, 105–107.
- Valdrová, J. (2001). Stereotypy a kliše v mediální projekci genderu. In: *Sociologický časopis* 37, 2, 183–205.
- Valdrová, J. (2001). Novinové titulky z hlediska genderu. In: *Naše řeč* 84, 2, 90–96.

II. Rodina:

rodina jako systém

– funkční a dysfunkční faktory

MATRIMONOLOGIE JAKO VĚDA A UMĚNÍ

Vladimír Řehan

FF UP OLomouc

Dámy a pánové, vážení přítomní,

považuji za nutné konstatovat hned na počátku, že od tohoto sdělení nelze očekávat hlubokomyslný vhled do problematiky matrimonologie. To by bylo více než troufalé ve vymezeném čase deseti minut. Pokusím se pouze o subjektivní reflexi relativně krátkého období, ve kterém se matrimonologie u nás konstituovala.

Rodinný systém vznikal souběžně s vývojem lidského druhu. Vznikal a utvářel se v průsečíku humanizace člověka a daných přírodních a následně i kulturních podmínek. Dodnes můžeme na naší planetě sledovat souběžně několik základních typů rodinného uspořádání, která jsou konstituována tradicí a návazně náboženskými i legislativními pravidly. Reflexe stavu se vždy opožďovala za přirozeným vývojem. Mohli bychom najít tuto reflexi ve vývoji filosofických bádání, stejně jako v literatuře či jiné formě umění. V dobách, kdy neexistovala psychologie jako taková, vznikala úchvatná díla precizně analyzující život, vzestupy i tragedie konkrétních manželství a rodin. Chceme-li však hovořit o matrimonologii zjistíme, že její bouřlivý rozvoj nemá nijak dlouhou historii. Můžeme přirozeně nacházet inspirace u klasiků jako je Sigmund Freud, který otevřel dveře k pochopení fungování rodin analýzou působících sil a vnitřní dynamiky, či později – ve třicátých letech minulého století – kdy se psychologie začala výrazněji zabývat skupinami, jejich působením a dynamikou. Skutečností však zůstává, že dlouho přetrvávalo v psychologii i psychoterapii soustředění na jedince a jeho vývoj, fungování a problémy. Irena Sobotková se své Psychologii rodiny konstatuje, že: „až do sedmdesátých let 20. století byla rodina nazírána vývojovými psychology pouze periferně“. Zajímavé je, že i když se i matrimonologie a manželská terapie u nás bouřlivě rozvíjí rovněž od zmíněných sedmdesátých let, Kratochvíl s Plaňavou již v roce 1960 pracovali při léčbě neurotických pacientů s manželskými problémy pomocí speciálního filmu „Kdo je tím vinen“. Tento film demonstroval v drobných scénkách z manželského života „typické“ chyby mužů a „typické“ chyby žen. Protože ve světě se rodinný či systémový přístup začal pozvolna prosazovat již od padesátých let, lze se jen dohadovat, zda byli Kratochvíl s Plaňavou inspirováni zvenčí, či zda je jednalo o originální nápady. Podobné vlaštovky ohlašující novou formu přístupu se objevily i jinde, což signalizovalo připravenost ke změně paradigmatu. Mezi průkopníky u nás patřili beze sporu primář Petr Boš v Dubí u Teplic,

Dr. Plzák v Praze, Stanislav Kratochvíl a Ivo Plaňava na Moravě a další. Za zvláštní ironií vývoje bychom z dnešního pohledu mohli označit skutečnost, že v dobách nejmournějších se otevřelo pole pro manželské a rodinné poradenství a terapii. Bylo to na počátku sedmdesátých let 20. století, v době nekompromisní až brutální politické manipulace a kontroly ideové čistoty, kdy vznikaly manželské poradny v krajích a následně okresech. V těchto poradnách často nacházeli azyl vyakčnění kolegové, kteří již nemohli působit na katedrách vysokých škol či v jiných ústavech. Takto, prakticky pod oním pověstným svícem, se formovala praxe a souběžně i teorie práce s manželstvím a rodinou, reálně se tak konstituovala matrimonologie jako obor. Začaly také vycházet odborné i odborně-populární publikace z oboru. Kolegové, kteří stejně jako já – byť jen externě – působili v sedmdesátých letech v manželských poradnách si jistě vzpomenou na klienty, kteří přicházeli s jednou z mnoha Plzákových knih, v níž měli založenu stránku jako důkaz partnerovy či partnerčiny viny za manželskou krizi. Někteří z průkopníků však hned v sedmdesátých letech publikovat nemohli. Kratochvíl svoji *Manželskou terapii* vydal až v roce 1985 a Ivo Plaňava mohl poprvé uceleněji publikovat *Rodinné křížovky* v roce 1983 v nakladatelství ÚV Českého svazu žen MONA, neboť jinde nebyl žádoucí. Svě sdělení jsem nazval *Matrimonologie jako věda a umění* záměrně, neboť se domnívám, že právě Ivo Plaňava je matrimonologem, který v sobě sjednocuje schopnost pro exaktní vědecké bádání se schopností excelentně zpřístupnit tyto poznatky čtenářům i velmi svědomitě praktikovat v manželském či rodinném poradenství a terapii. Snad jsem mohl v názvu uvést nejdříve umění a potom vědu, neboť Ivo Plaňava nejprve uplatňoval své umění práce s manželstvím a rodinou a následně pak exaktně zhodnotil letitou praxi v exaktních vědeckých poznatcích. Setkal jsem se s ním před třiceti lety, díky zíměným pradoxům doby mohla vzniknout sebezkušenostní výcviková skupina pod jeho vedením a záštitou Manželské poradny v Olomouci. Poradnu tehdy vedl odstavený a politicky nespolehlivý právník, psycholožkou byla Agnes Mrázková, rovněž předtím vyhozená z jiného místa. Ivo Plaňava nás inspiroval ve studiu teorie a především jsme se s ním učili umění práce ve a se skupinou. Tato výcviková skupina byla v něčem zvláštní – po uplynutí více než pěti let a naplnění všech výcvikových požadavků se transformovala v pokračující samořídící skupinu s bálintovskými prvky a prohlubující se sebereflexí. Ivo Plaňava vedl i další výcvikové skupiny, ve kterých trénoval mladší kolegy v tolik potřebném „řemesle“, jako části naší práce. Tvůrčí potenciál mohl náš bývalý skupinový otec Ivo Plaňava plněji rozvinout až od roku 1990, kdy se vrátil do Psychologického ústavu Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Napsal a vydal řadu cenných publikací, ovlivnil další generace studentů psychologie, souběžně praktikoval v manželské terapii. Jeho současným působištěm je Fakulta sociálních studií téže univerzity, kde opět osvědčuje oprávněnost

tvrzení, že v jeho provedení je matrimonologie vědou i uměním. Výrazný badatelský i koordinátorský podíl na dlouhodobém výzkumném záměru s výstižnou zkratkou MLAĎĚRO – tedy mládež, děti a rodina – je jen jedním z mnoha produktů jeho jeho bohatých aktivit. Lze jen litovat oněch dvaceti let, kdy (stejně jako další) musel pracovat ve skrytu a ve stálém ohrožení politickou svévolí. Jediným kladem oné doby je vznik vzájemných vztahů mezi lidmi, kteří se setkávali a lidsky i odborně souzněli. Považuji si za čest, že se mohu cítit jako žák Iva Plaňavy v oblasti manželského a rodinného poradenství a terapie. I když vím, že si nepotrpí na okázalé díky, chci využít této možnosti a poděkovat mu za to, že mne naučil matrimonologii vnímat a praktikovat jako umění uplatnit vědecké poznatky ku prospěchu našich klientů. Doufám, že se mi bude dařit předávat dál toto spojení svým studentům. Děkuji za pozornost.

(NE)VYDAŘENÁ SOUŽITÍ: PODOBNOSTI A/NEBO ROZDÍLY?

Ivo Plaňava

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Název tohoto sdělení je hybrid inspirovaný dvěma klasiky. První – L. N. Tolstoj uvádí román *Anna Karenina* slovy: „*Všechny šťastné rodiny jsou si podobné, každá nešťastná rodina je nešťastná svým vlastním způsobem.*“ Naopak Vladimír Nabokov soudí: „*Šťastné rodiny se sobě nepodobají, kdežto rodiny nešťastné jsou si více méně podobné*“. Které tvrzení je pravdivé? Sociální konstruktivisté a jejich učedníci – systemici by mohli tvrdit že pravda přece žádná není, jsou pouze verbalizované konstrukce, a tudíž by dali za „pravdu“ oběma spisovatelům. Ovšem mojí nikoliv post-moderní myslí připadají věty klasiků jako vzájemně se vylučující, kontradiktorické. Což zase je, třeba, moje „konstrukce soc. reality“...

Tedy: jak to pravdě-podobně je? Aníž bych si troufal aspirovat na jednoznačný soud o oprávněnosti buď tolstojovské, nebo nabokovské varianty, dovoluji si nabídnout několik poznámek a úvah zaměřených především na ty rodiny, které oba velcí beletristé označují slovy šťastné. Původně jsem se chtěl zaměřit výlučně na soužití šťastná, avšak nějak se to nedařilo. Možná proto, že přechod mezi jednou a druhou krajností bývá pozvolný, obě se v leccems mohou prolínat. A hlavně proto, že k porozumění tomu, co je funkční, a tudíž žádoucí, přispívá i poznávání z opačného pólu – stavů poruchových, dys-funkčních.

Pomáhající profese a jim odpovídající disciplíny byly tak do 50. až 60. let minulého století syceny převážně poznáváním poruchových stavů a procesů. To neplatí pro medicínu jako celek, fyziologie – tedy zkoumání a popisy toho, jak různé somatické systémy fungují a fungovat mají – byla odedávna nezbytnou součástí lékařských odvětví, včetně studia na fakultách. Avšak ve sférách psychických a vztahových, včetně rodiny a manželství, se zájem výzkumníků i praktiků soustředil na popis a porozumění tomu, co vázlo, selhávalo, porouchalo se. Tím netvrdím, že nebyla řada návodu a proklamací, co a jak se má v dobrých rodinách dít a co ne. Byly to však nejružnější, ušlechtilé znějící normativní apely, neopírající se o empirická zkoumání.

Ještě v období zrodu rodinné terapie, tj. v 60. letech 20. století, se pozornost odborníků (původem většinou psychoanalytiků) soustředila na patologii, na systémový výklad vzniku a léčení poruch. Ovšem už u některých z nich –

klasiků z Palo Alto – a hlavně pak u rodinných terapeutů (systémově orientovaných praktiků i badatelů) druhé generace, se stále častěji objevují práce o tom, co je pro soužití v rodině i manželství žádoucí, funkční, případně eu-funkční. Kvalitní syntézu těchto zkoumání najdeme v monografii editované Fromou Walshovou (1982; poslední doplněné vydání je z r. 2002).

Také u nás můžeme zaznamenat načrtnutý trend, a to i v širších záběrech. Mám na mysli odborně fundované publikace o zdravém životním stylu, o zralé osobnostní, o psychologii zdraví, o duševní hygieně – a též o soužití v rodině a manželství. Jde tu např. o práce J. Krivohlavého z let 1979 a 1980 pojednávající o sociální zralosti a o roli hodnot v manželství; nebo o „Knížku o radosti“ J. Mrkvičky (1984); či o pasáže z publikací S. Kratochvíla (1985) a M. Plzáka (1988); anebo o monografii „Manželství a rodiny“ (I. Plaňava, 2000). Za završení tohoto trendu považuji syntetizující publikaci I. Sobotkové „Psychologie rodiny“ (2001).

Ovšem paralelně se zmíněnými i jinými autory (ve výčtu chybí tak významní autoři jako jsou Z. Matějček, O. Matoušek, I. Možný, P. Říčan a další) se u nás v posledních letech objevují překlady i původní studie (jakož i výcvikové programy), inspirované post-moderními sociální i psychologickými konstruktivisty, kde najdeme poznámky o tom, že pojmy jako dysfunkční a funkční jsou zbytečné, nedovoleně hodnotící a zavádějící; neboť vše může být takové i onaké, záleží jen na kontextech a hlavně na jazykování – tedy na verbalizaci, která teprve utvoří tu pravou, „nereálnou realitu“. Není zde prostor k podrobnějšímu rozboru těchto myšlenek (někdy se spíše hodí označení „ideologie“), jejich zdrojů i konsekvencí. Jen si dovoluji dvě poznámky. V některých pracích těch autorů, kteří deklarují postmoderní, konstruktivistické či systemické východisko (např. E. Jonesová, 1996) lze najít – někdy zakuklené, nicméně dešifrovatelné zmínky o tom, co je žádoucí, vhodné; řečeno jiným jazykováním funkční, zejména pokud jde o komunikaci, což je jeden z klíčových systemických pojmů. A též si dovoluji poznamenat, že se mi jeví ortodoxně systemický přístup jako pěkná ukázka toho, čeho jsme byli v psychologii a psychoterapie 20. století několikrát svědky, na příklad v první generaci psychoanalytiků, behavioristů, celostních psychologů či rodinných terapeutů. Určitý nový přístup a obohacující zorný úhel pohledu se zobecní, prohlásí za jedině možný, jedině platný a zatracující vše, kromě sebe sama. Teprve další generace začnou být méně fundamentalistické a začnou spojovat, integrovat. Což se už, nemýlím-li se, ve světě děje i pokud jde o systemiku, včetně akceptování existence reality, jakož i oprávněnosti a užitečnosti pojmů funkční a dysfunkční soužití.

V poznatcích a úvahách o funkčním a dysfunkčním soužití vycházím z přehlednutí literatury a především z výzkumů realizovaných v uplynulých čtrnácti letech. Jednalo se o porovnání 105 funkčních a 155 dysfunkčních

manželských dvojic; a dále o analýzy 250 poradenských případů. Na shromáždění dat se podílelo 35 našich předních odborníků. Nelze opomenout přes 60 obhájených diplomových prací, věnovaných nejrozličnějším aspektům uvažované problematiky. A nelze též opomenout podněty z poradensko-terapeutických setkávání; ani s profesním nadhledem (doufejme) reflektované účastenství ve dvou vlastních rodinách: v jedné jsem byl synem, ve druhé jsem třikrát otcem a čtyřnásobným dědem. Takovýto přístup by metodologicky a scientisticky orientovaný purista s pohrdáním odmítl, ale já jej považuji za legitimní, což si osměluji podpořit odkazem na kapitolu nazvanou „Metodologická specifika studia rodin“. Najdete ji ve zmíněné monografii Ireny Sobotkové. Teď se však už blížíme k jádru tohoto sdělení – k vydařenému fungování v rodině. Vyjděme z upřesnění pojmosloví. . . .

Jelikož nejde o beletrii, neřku-li o poezii, dávám přednost (před označením „soužití šťastné“, jakož i před adjektivy zdravá či harmonická) dvěma označením: rodiny **funkční** a **vydařené**. Slůvko „vydařené“ zní méně technokraticky než „fungování“ či „funkčnost“. Soužití „vydařená“ chápeme jednak ve smyslu „fungující“ a za druhé označuje též to, že členové rodiny bilancují svoje žití v rodině jako příjemné, spokojené. Pojem „funkce“ znamená – kromě významů v matematice a politice – **zaměřenost k nějakému účelu** – viz Akademický slovník (Praha 1995), kde též najdeme pěkné slovo „poslání“. Odvozený výraz „fungování“ vyjadřuje určitou činnost; adjektivum „funkční“ se týká chodu – čili **procesů** (v našem případě chování i procesů intrapsychických) zaměřených na dosahování určitých cílů. Takže rodinu lze z hlediska jejího fungování pojmut „... jako strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečné, stabilní (...) i prostředí pro sdílení, reprodukci i produkci života lidí.“ (Plaňava, 2000, s. 73).

Toto je ovšem obecné konstatování, sestupme o kousek dolů, abychom se více přiblížili k tomu, co a jak se děje v jednotlivých rodinách. Tedy: o jaké funkci, čili procesy směřující k určitým cílům, se jedná?

Je shoda v tom, že hlavní funkcí rodiny je reprodukce lidského rodu, tedy pečovatelsko-výchovně-socializační cíle; což vše dohromady shrnuje pojem – funkce **rodičovská**. Další funkcí – netvrdím že vždy druhou v pořadí důležitosti – je ekonomika: Jak rodina zachází s **financemi**? Jaký model, či jaké modely se osvědčují? S financemi souvisí třetí oblast: nakupování, vaření, uklízení a též vyřizování i zařizování na úřadech i jinde. Jde o tzv. **provozní funkci**, dnes by se mohlo říct „rodinný management“. Avšak žijeme nejen prací, starostmi s dětmi a penězi, doma také chceme odpočívat; a též mít možnost rekreovat se mimo domov, a to společně i každý zvlášť, což velice sluší vydařeným soužitím. Jde tu o **rekreační, odpočinkovou funkci**, včetně zájmových aktivit, případně pasivit, například televizních.

Ve vyjmenování čtyř nejčastěji uváděných funkcí rodiny něco chybí. Doma totiž, je-li nám tam většinou (určitě ne stále) dobře; a také, aby nám dobře bylo (cirkularita), se k sobě chováme vstřícně, laskavě, povzbudivě; a sdílíme potěšení, včetně eroticko-sexuálních. I toto vše vyžaduje aktivity, tedy určité chování zaměřené k načrtnutým cílům – jde tudíž rovněž o funkci rodiny. Jak ji nazvat? Možná by někdo eroticko-sexuální aktivity přiřadil k reprodukční funkci. To by však dnes – a možná i dříve – neodpovídalo skutečnosti. Jen v mizivém promile našinci souloží kvůli početí, aby zabezpečili reprodukci. Činíme tak v naprosté většině kvůli potěšení a posílení vzájemnosti. Jak tedy popisovanou funkci pojmenovat? Označení „pozitivně komunikační funkce“ se mi nezdá, neboť komunikací se realizují všechny funkce rodiny. Nenapadlo mě nic lepšího než škobrtavé označení – **funkce sounáležitostní**.

Zvládání pěti uvedených funkcí – má-li být soužití rodiny od začátku až po odchod dospělých potomků funkční a vydařené – předpokládá, že všechny funkce jsou plněny; a tedy ani jedna není v zanedbávaném až rozvráceném stavu. A též, že ani jedna nedomnuje do té míry, aby zcela zahltla ostatní, všechny jsou spolu propojeny a utváří to, co jsme si zvykli nazývat systémem.

Rodinné fungování se děje v rámci určité **struktury** systému – tj. vztahů a interakcí mezi prvky, mezi členy rodiny. A děje se tak v procesech a prostřednictvím **komunikace**. A dále: fungování i náplň jednotlivých procesů a chování, mají svou **dynamiku**, vývoj, tedy změny v čase.

Takže: jaká struktura rodiny, jaká dynamika a komunikování? A co z toho patří pod hlavičku funkčnosti a vydařenosti soužití? Uvedu zde pouze některé a pokusím se z množství dat (z literatury, výzkumů i ze života) nabídnout pár těch charakteristik, které se mi jeví jako docela zajímavé. (Podrobněji viz písemnictví: Plaňava 2000, 2002, 2003, 2004).

Pokud jde o **rodičovskou funkci**: k vydařeným soužitím velice často (v 90 % zkoumaných rodin) patří u obou manželů shodné hodnocení v tom smyslu, že svého partnera/partnerku považují za kvalitního až velmi kvalitního rodiče. Což mi navozuje jednu obecnější hypotézu, kterou nemohu doložit ničím jiným než tím, že si to myslím: že totiž ve vydařených manželstvích soudí jeden o druhém – a musí to být oba dva, vždy jeden o tom druhém – že si ho /ji/ vlastně ani nezaslouží.

Manželské neshody při plnění pečovatelsko-výchovné funkce se objevují až jako třetí až čtvrtý z problémů, nabízených poradenské intervenci – až za komunikačními potížemi, emočním odcizením a nevěrami.

Jednou z významných komponent soužití je **rozdělení moci a vlivu** v rodině: kdo o čem rozhoduje, kdo určuje pravidla. Nepřekvapí, že v celkovém

bilancování převažuje ve fungujících soužitích – nejvýrazněji u mladších rodin – mocenská rovnováha, přičemž pro jednotlivé sféry soužití jsou flexibilně rozděleny kompetence: v jedné oblasti je kompetentní, tedy mocnější muž, v jiné žena.

O jaké oblasti jde z hlediska mužské a ženské role? Zjistili jsme, že i v současných fungujících rodinách většinu domácích činností dělá žena a muž dle jejich pokynů pomáhá. Čím jsou manželství mladší, tím více toho muž doma vykonává. Kdežto u dysfunkčních soužití dělá buď vše jen žena, anebo je tam stále zápolení a hádky o to, kdo co má či nemá udělat.

„Kasu“ drží ve fungujících rodinách v rukou častěji ženy (téměř v 50 %); ve 37 % udávaly zkoumané funkční páry, že je to „půl na půl“, nebo něco jako model „společná krabice“.

Občas lze zaregistrovat názor, že společné zájmy a společné trávení volného času působí hesticky, čili zkvalitňují manželství. Nemohu toto tvrzení podpořit. Z našich dat vyplývá, že společné zájmové činnosti jsou irelevantní faktor ve vztahu k vydařenosti manželství.

Obdobně lze konstatovat, že deklarovaná míra (hloubka) zamilovanosti před manželstvím, případně v ranných fázích soužití, nemá žádný vztah k tomu, zda je později manželství funkční či dysfunkční.

A co sex? Jaký význam má v manželství? Někde jsem zaslechl, že takový, jaký mu oba partneři přisoudí. Zajisté nepřekvapí, že se sexuálním soužitím jsou ve vydařených soužitích oba hodně či docela spokojeni jak co do frekvence, tak i průběhu. A že – opět cirkulárně – spokojený sex zpětně posiluje celkovou manželskou spokojenost.

Za zmínku stojí jedno zjištění. Když jsme porovnávali četnost sexuálních potíží poradenských klientů v době před převratem a v roce 2000–2001, zjistili jsme, že v tzv. transformačním období je nabízeno méně sexuálních problémů a potíží, jakož i méně nevěř, než tomu bylo za komunistů.

A nakonec něco o významném procesu, jímž se vlastně vše v rodině uskutečňuje – o komunikaci. Tímto procesem jsme se zabývali snad nejvíc, leccos bylo publikováno, právě ve dnech konání lednové konference vyšel „Průvodce mezilidskou komunikací“. Zde pouze konstatujme, že ve vydařených soužitích: převládá spokojenost s tím, jak často spolu mluví; že docela rádi jsou spolu a nemuší nic povídat (což se líbí o něco více mužům než ženám). A také, že ve spokojených rodinách se spolu často a hodně smějí, nikoliv vysmívají; a že často a bez faulování spolu partnersky vyjednávají, nikoliv bojují či dokonce jeden druhého válčují. A hlavně: čas od času si krátce popovídají o tom, jak spolu komunikují i jak komunikovat.

V souladu s formou A – B – A se závěrem vraťme k úvodním větám L. N. Tolstého a V. Nabobova. Klasikové snad prominou, když z jejich vět namí-

chám koktejl: Vydařené, jakož i nevydařené rodiny se sobě v mnohém podobají, leccos mají společného; a též každá jednotlivá rodina – ať vydařená více či méně – má svůj vlastní, jedinečný kolorit. O něčem z toho společného jsme tu chvilku uvažovali. Nu a to jedinečné a neopakovatelné – to necht' se nám daří vnímat i prožívat.

LITERATURA

- Jonesová, E. (1996). *Terapie rodinných systémů*. Hradec Králové, nakl. Konfrontace.
- Kratochvíl, S. (2000). *Manželská terapie*. Třetí, rozšířené vydání. Praha, Portál.
- Možný, I. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha, nakl. SLON.
- Mrkvička, J. (1984). *Knížka o radosti*. Praha, SZN.
- Plaňava, I., Pilát, M. (eds.) (2002). *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Brno, Barrister and Principal.
- Plaňava, I., Rajmicová, K., Blažková, P. (2003). Manželská spokojenost a partnerské interakce. *Čsl. psychologie*, r. 47, č. 5, s. 385–391.
- Plaňava, I., Blažková, P., Šindler, J. (2004). Young Families: Difficulties, Crises, Disruption. In: Mareš, P. et al.: *Society, Reproduction, and Contemporary Changes*. Brno, Barrister and Principal 2004.
- Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno, nakl. Doplněk.
- Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací – přístupy, dovednosti, poruchy*. Praha, nakl. Grada.
- Plzák, M. (1988). *Poruchy manželského soužití*. Praha, SPN.
- Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha, Portál.
- Walsh, F. (Ed.) (1982). *Normal Family Processes*. N. York, Guilford Press.

Kontakt:

Katedra psychologie FSS MU, Joštova 10, 602 00 Brno,
e-mail: planava @fss.muni.cz

LEPŠÍ FUNKČNOST RODIN? REÁLNÉ MOŽNOSTI PSYCHOLOGIE

Irena Sobotková

Katedra psychologie FF UP, Olomouc

Jedním ze středobodů našeho života je rodina. Od ní se mnohé odvíjí a k ní mnohé naše myšlenky a snahy směřují. Přesněji naši ukotvenost v rodině vyjádříme, budeme-li hovořit o předivu vztahů, které naši sounáležitost s rodinou vytvářejí. Jsou určující a přitom křehké, neproniknutelné i prosté, někdy svazující, jindy inspirující.

Složitou problematikou rodinného soužití se zabývá obor psychologie rodiny, k němuž dnešní jubilant, doc. Plaňava, přispěl významným dílem. Současná doba klade na rodiny takové nároky, že mnohdy můžeme mít sklon zaujmout spíše skeptické stanovisko. Toto století je skutečně dobou zvýšeného stresu působícího na rodiny. Dotýká se jich hektické životní tempo, měnící se formy a životní styly rodin, zvyšující se počet starých a chronicky nemocných členů rodin, v některých částech světa jsou tíživé sociální problémy jako chudoba a nezaměstnanost či válečné konflikty. Když uvažujeme v tomto směru dále o dopadu terorismu, epidemií a přírodních katastrof, dojdeme k přesvědčení, že otázka odolnosti a funkčnosti rodiny jako sociálního systému je a bude velmi aktuální.

Uvažujme tedy o tom, jak mohou psychologové přispět k lepší funkci rodin. Neexistuje samozřejmě jednoznačný návod, je to věc důkladné teoretické průpravy i praktických zkušeností, schopnosti myslet tvořivě a koncepčně a řekla bych, že i určitého nadání pracovat s rodinami. První část příspěvku má charakter úvahy, ve druhé části budou krátce prezentována některá výzkumná zjištění.

V první řadě se můžeme snažit **chápat rodinu systémově**, a to i když nepracujeme se všemi jejími členy. Je to zdánlivě triviální požadavek, ale v praxi často opomíjený. Děti, umístěné na dětské psychiatrické oddělení kvůli poruchám chování se po několika týdnech terapie vracejí domů, do rodiny, která se na jejich problémech nepochybně podílela, avšak jejíž fungování se nijak zásadně nezměnilo. Snahy odborníků zapojit do léčby celou rodinu jsou místně rozdílné a různě úspěšné. Často narážejí na neochotu rodin otevřít se a spolupracovat. Přetrvávající postoj rodičů je „dítě má problém, tak se na něj podívejte“. Pokud na to psycholog přistoupí a rezignuje například na sehnání otce dítěte, protože ten „nemá čas“, upevňuje se tím izolované chápání jednotlivých členů rodiny. Zkrátka, měli bychom i za

jednotlivcem vnímat rodinu celou, naslouchat i tomu, co nebylo řečeno. Šance osvojit si tento styl myšlení jsou dnes už díky literatuře i postgraduálním výcvikům velmi dobré.

K uvažování o rodinném systému patří velmi důležitý pojem rodinný proces. Rozumíme jím akce a interakce různých skladebných složek uvnitř i mimo rámec systému rodiny. Stále častější užívání termínu „family process“ k popsání složitosti rodinných interakcí odráží rostoucí systémovou orientaci v novější literatuře. Jeden z nejznámějších renomovaných odborných časopisů z psychologie rodiny nese dokonce tento název.

Další užitečný úhel pohledu na rodinu je vnímat ji v **historickém kontextu**. Širší společensko-historické vlivy společné lidem určité generace velmi silně, i když zprostředkovaně, zasahují do fungování rodin. Jakým způsobem zasáhla rodiny u nás změna politického režimu v roce 1989? Jak se do rodinného života promítá prudký rozvoj informačních technologií? Na současné rodiny doléhá jiný typ stresu než dříve, rodinný život je ohrožen nezakotveností, zahlcením chaosem nebo naopak stereotypem, ale i nezvládnutou svobodou volby. Také bychom měli zohlednit demografické trendy a měnící se uspořádání rodin, například to, že rodiny nevlastní (doplněné), rodiny vedené jedním rodičem nebo rodiny nesezdaných párů jsou již zcela běžným typem rodiny. Zajímavé signály přicházejí také z průzkumů mezi mladými lidmi – vzájemná věrnost jako vztahová hodnota možná započala svou renesanci. Ostatně i Robin Skynner, jeden ze zakladatelů Institutu rodinné terapie v Londýně, uvádí mezi znaky zdravě fungujících rodin věrnost nikoli jako obecný morální princip, ale jako vědomou osobní volbu (Skynner, 1995).

Při výzkumné, poradenské i klinické práci s rodinami je nezbytné na ně pohlížet v **jejich časovém či vývojovém kontextu**. Víme, že rodina prochází vývojovými fázemi podobně jako jedinec. Koncepcím vývojových cyklů rodiny se věnovala řada autorů, mezi našimi například I. Plaňava (1998) a O. Matoušek (1997). Snažíme se porozumět tomu, jak rodina zvládá vývojové úkoly jednotlivých fází a jak se vypořádává s výzvami tzv. tranzitorních krizí. Nahlížíme-li na potíže rodiny z hlediska dynamiky vývoje, pomáhá to stírat zbytečnou patologizaci rodinných krizí. Rodinná krize představuje sice nepříjemný a zatěžující prožitkový aspekt, ale i šanci a naději na zlepšení situace, což mnozí autoři zdůrazňují (McCubbin, Thompson, McCubbin, 1996; Plaňava, 2000). Z vývojového hlediska je tedy krize rodiny přirozenou součástí rodinného života (Sobotková, 2004a). Je třeba dodat, že příčinou rodinných krizí bývají i nenormativní události, ale i při nich rodina musí mobilizovat své síly k uskutečnění potřebných a zásadních změn v rodinném fungování.

Rodinná krize je v teorii rodinné resilience manželů McCubbinových (McCubbin, McCubbin, 1996) chápána jako delší stav nerovnováhy, dishar-

monie, případně dezorganizace rodiny. Rodiny v krizi už nejsou schopné obnovit svou stabilitu malými a nepodstatnými změnami. Někdy se dostávají do bludného kruhu „pokusu a omylu“ při snaze snížit napětí v rodině. Pozitivní stránkou krize je, že umožňuje nastolení jiných, nových a pro rodinu vhodnějších vzorců fungování. V souladu s původní definicí rodinné krize Reubena Hilla (1949) konstatujeme, že označení „rodina v krizi“ nemá pejorativní či stigmatizující hodnotící náboj. Neznamená to, že rodina selhala nebo že je dysfunkční. Krize je součástí rodinného procesu, připravuje a umožňuje potřebné změny v rodinném fungování. Teprve dlouhodobě neovládnutá krize uvádí rodinu do stavu dysfunkce.

Schopnost rodiny přizpůsobit se změnám a obnovit svou vnitřní harmonii závisí především na tom, jaké požadavky a nároky se v rodině nahromadily a jak je rodina zranitelná (vulnerabilní), resp. odolná (resilientní). Podle Hamiltona a Marilyn McCubbinových (1996) působí na rodinu v jednom momentě tyto kategorie stresorů či nároků:

1. Počáteční stresor a problémy, které vznikly časem (např. napětí v partnerském vztahu, napětí ve vztahu mezi vlastním a nevlastním dítětem, zhoršení prospěchu dítěte ve škole aj.).
2. Normativní přechody u jednotlivých členů rodiny a u rodiny jako celku, které se vyskytnou kumulativně ve stejné době (dítě v pubertě, rodiče v krizi středního věku, navíc i nenormativní událost, třeba nemoc či úraz v rodině...).
3. Dřívější rodinné problémy, které nebyly řešeny a časem se nahromadily (očekávané, ale ze strany druhého partnera nevyřčené omluvy za „špatné chování“, různá ublížení). Znovu se zjišťují a zhoršují při náporu dalšího stresu.
4. Neočekávané situační požadavky a těžkosti (změny v zaměstnání, změny v dostupnosti sociálních výhod – např. zrušení mateřské školy).
5. Následky snahy rodiny o zvládnutí situace, které ale paradoxně přispěly k rodinné zátěži. Může jít o použití méně vhodných copingových strategií a stylů chování – např. zvýšeně rigidní chování, potlačování pocitů, zastírání neúspěchů, konzumace alkoholu. Některé strategie chování se rodině jeví jako účinné v počátku zvládání problémů, ale v dlouhodobé perspektivě přinášejí spíše negativní následky. Příklad z pěstounské rodiny: zvládání disciplíny u většího přijatého dítěte nadměrnou přísností a direktivností pěstouna krátkodobě funguje, ale v dlouhodobé perspektivě se atmosféra v rodině mění k horšímu. Ochranitelská pěstounka vytvoří koalici s dítětem, vzniká napětí v manželském vztahu a konflikty kolem výchovných postupů, vlastní dítě pěstounů trpí nedostatkem pozornosti rodičů atd.

6. Nejasnosti vzniklé nepřiměřeným společenským očekáváním, event. sociálními normami, které jsou v rozporu se zájmem rodiny. Některé směrnice sociálního zabezpečení jsou pro rodinu nevýhodné – např. rodina přijímá těžce tělesně postižené dítě do pěstounské péče a až při jeho zápisu do školy jistí, že dítě s deformovanými horními končetinami nemá nárok na osobního asistenta... Nebo manželé – katolíci – považují rozvod za jediné možné řešení, ale čelí pocitům viny a možnému odsouzení ze strany církevního společenství. Po případném rozvodu už nemůže být plánovaný další sňatek požehnán církví, což je velmi trápí a ohrožuje jejich psychickou rovnováhu.
7. Nově zavedené vzorce rodinného fungování, které vyžadují dodatečné změny v chodu rodiny a tím dočasně působí ještě větší nelad v rodině a prodlužují náročnou situaci. Příklad: matka postiženého dítěte usiluje o větší podporu společnosti těmto rodinám, angažuje se v občanském sdružení, kvůli vyřizování a jednání je ovšem často pryč z domu. To znamená, že ostatní členové rodiny mají víc povinností a zodpovědnosti a existuje riziko narůstání napětí ve vztazích.
8. Nově zavedené vzorce rodinného fungování, které nejsou kongruentní s rodinným schématem (hodnoty a přesvědčení rodiny) a/nebo s rodinnými paradigmaty (pravidla a očekávání). Někdy vzniká rozpor mezi potřebami rodiny a očekáváním příbuzenstva. Příklad: matka pěti dětí zůstala po smrti manžela sama, ale i po jednom roce se bojí prohloubit nový perspektivní vztah, protože se to podle názoru širší rodiny „nehodí“.
9. Staré vzorce fungování, které nejsou kompatibilní s nově přijatými vzorci fungování. Alespoň některé ustálené vzorce fungování je nutné kvůli kontinuitě rodiny zachovat, dodává to pocit stability. Rutinní chování však velmi odolává pokusům o změnu. Příklad: matka dvou starších a jednoho malého dítěte nastupuje po mateřské dovolené do zaměstnání, rodina však dál funguje ze zvyku – všichni očekávají, že matka sama zabezpečí veškerý provoz domácnosti. Matka se snaží o změnu ve fungování rodiny, ostatní jsou k nutným změnám rezistentní, přestože situace nutně vyžaduje přerozdělení povinností a odpovědnosti.

Tento zajímavý a detailní výčet můžeme použít jako podklad při poradenské i terapeutické práci s rodinou. Zvýší to naši jistotu, že jsme poctivě zmapovali vývojové vlivy, které souvisejí s funkčností rodiny.

Hovoříme-li o kontextech, které jsou důležité pro posouzení a možné zlepšení funkčnosti rodiny, nemůžeme vynechat **kontext kulturní, etnický a spirituální**. Jedná se především o **hodnotovou oblast rodiny**. Etnická identita, kulturní zázemí rodiny a rodinou sdílený světový názor jsou vedle pozitivního sebepojetí členů rodiny a pocitu smysluplnosti života často považovány za rozhodující zdroje odolnosti rodiny na úrovni jednotlivých členů.

(Rozlišujeme vnitřní a vnější zdroje resilience rodiny, vnitřní se ještě dělí na individuální a rodinné – blíže viz Sobotková, 2004b, 242). Současně jsou jmenované zdroje nejvíce ohrožené, stoupnou-li nároky v krizové situaci (Pearlin et al., 1981).

Společnost směřuje k multikulturní podobě a je dobré vědět, jak výchozí kultura definuje role v rodině, vyjádření citů, výchovu dětí, řešení problémů či mezigenerační vztahy. Rodiny z východních kultur mají oproti typicky „západním rodinám“ např. vyhraněnější mužskou a ženskou roli, silnější příbuzenské vazby a intenzivní rodinnou solidaritu. Rodiny etnických menšin žijící u nás si zaslouží naši pozornost a ohled na specifika jejich rodinného fungování, která dosud málo známe. I v rámci jedné kultury je však hodnotová orientace každé rodiny zcela unikátní, protože je podstatnou součástí rodinné identity. Joan Aldousová (1996) považuje rodinnou identitu za jednu ze základních charakteristik rodiny. Definuje ji jako pocit sounáležitosti s rodinou, jako „my“ vydělující se od ostatních rodinných systémů. Identita je protkána časovou dimenzí – vědomím kontinuity. Znamená to, že přes všechny změny v rodinné struktuře či vztazích si rodina zachovává vědomí výlučnosti a totožnosti. Pocit, že „my“ jsme rodina, je zkušenostním jádrem pro interpretaci všech událostí a situací, které rodinu potkají. Členové rodiny se zdravou rodinnou identitou tedy sdílejí podobný vztahový rámec pro chápání a vysvětlování okolního dění, ale i pro to, jak na události celá rodina reaguje a jak je zvládá. Inspirativní v tomto směru je kniha Davida Reisse *The family's construction of reality* (1981), která hovoří o rodinných paradigmatech. Ta zahrnují soubory předpokladů a apriorních představ, očekávání, poselství, zafixované postoje a tendence. To už jsme velmi blízko pojmům rodinné či partnerské mýty, o kterých poutavě psal rovněž Ivo Plaňava (např. 1984).

Rodinná paradigmata jsou v modelu rodinné resilience vymezena jako sdílená očekávání a pravidla, která působí na vznik a rozvoj specifických vzorců chování v rodině. Jde například o rozdělení povinností nebo způsob výchovy dětí. Rodinná paradigmata jsou prostřednictvím tradic silně ovlivněna právě etnickými a kulturními faktory. Například mnohé indiánské kmeny berou zdravotní postižení dítěte jako přirozenou věc, jako součást života, kladou odpovědnost za péči o dítě na rodinu a příbuzné, harmonie v rodinném společenství nebývá narušena. Bílá americká nebo západoevropská rodina chápe postižení dítěte jako stigma, proto je očekávání a chování rodiny jiné. Rodiče se zaměřují na dosažení speciální léčebné péče v domnění, že jim „někdo pomůže“, což by mohlo obnovit harmonii v rodině. Ještě širším pojmem než rodinná paradigmata je rodinné schéma, což je v průběhu života rodiny vytvořený soubor hodnot a přesvědčení, jde tedy o světový názor rodiny. Obsahuje i tradiční hodnoty nebo uctívané etnické dědictví, a proto je

vysoce odolné vůči změnám. Rodinné schéma spoluvytváří jedinečný charakter každé rodiny. Pracujeme-li s rodinou a máme-li jí pomoci dobrat se k uvědomění nutných změn, měli bychom se zajímat i o její kognitivní schéma (někteří autoři používají v podobném významu pojem kognitivní mapa rodiny). Jednou z hlavních funkcí rodinného schématu je utváření rodinných významů. Mají schopnost přenést rodinu přes akutní stres a zasadit rodinnou krizi do širšího kontextu zkušeností. Z tohoto kontextuálního a vztahového úhlu pohledu usnadňuje rodinné schéma vytváření rodinných významů skrze tyto procesy:

- ujištění a potvrzení (přehodnocení situace v kladných termínech);
- spiritualizace (začlenění situace do kontextu rodinou sdílené duchovní orientace);
- zohlednění běhu času (situace začne být nazírána z dlouhodobé perspektivy, jsou připuštěny kladné vlivy současné situace v budoucnu).

Žádoucím výsledkem procesu hodnocení a změn v rodině v průběhu náročného období je obnovení rovnováhy a harmonie v rodině, souladu mezi rodinným schématem a vzorci rodinného fungování.

Jako poslední nicméně velmi důležitý bod uvádím, že rodinu máme také vidět **v kontextu její odolnosti – resilience**. Ta je základem zdravého rodinného fungování, které je často vymezováno jako schopnost rodiny zvládat náročné či stresové životní situace a přizpůsobovat se změnám (Shapiro, 1983). Výzkumně jsme pomocí dotazníku Family Hardiness Index prokázali, že resilience rodiny, resp. jedna její důležitá složka, „hardiness“, lineárně souvisí s funkčností rodin (Sobotková, 2003). Pro poradenskou a terapeutickou praxi se v této souvislosti ukazuje jako velmi vhodný tzv. „strength-based approach“ neboli přístup založený na silných stránkách rodiny. Identifikujeme existující rodinné síly a možnosti, podporujeme je a rozvíjíme. Může jít o posílení sociální podpůrné sítě, o vyjasnění komunikace mezi partnery, nebo o cílený nácvik zvládacích strategií, které zvyšují subjektivní pohodu členů rodiny i celkovou pozitivní atmosféru v rodině.

V modelu rodinné resilience je rodinám připisována značná aktivita. Rodiny jsou motivovány ke spolupráci s psychologem, pracují na sobě, získávají dobrý pocit zvládnutelnosti situace. Model rodinné resilience není zdaleka jen teoretická záležitost, ale velmi praktický nástroj. Umožňuje psychologům poznávat vnitřní sílu rodin, nevyužité možnosti a přirozené schopnosti adaptovat se na náročné situace. Na základě tohoto poznání je možné zdokonalovat práci s rodinami ve smyslu prevence i intervence.

Vraťme se zpět k možnostem, jak psychologové mohou napomáhat zdravému, optimálnímu fungování rodin. Ze všeho výše uvedeného vyplývá, že tyto možnosti existují. Stále je potřeba **upevňovat pozici psychologie rodiny**

v pregraduálním i postgraduálním vzdělávání psychologů. Za sebe mohu říci, že z výsledků studentů, kteří navštěvují předmět Psychologie rodiny u nás na Katedře psychologie FF UP v Olomouci, mám radost. Studenti si v rámci tohoto předmětu nejen osvojí teoretické poznatky o fungování rodiny, metodologická specifika výzkumu rodin, diagnostické metody a přehled o aplikačních oblastech oboru, ale nacvičí si i praktické dovednosti, když pro sepsání psychologické studie rodiny musí zvládnout metodu návštěvy v rodině včetně provedení klinických i testových metod.

Za poslední roky vznikla také řada velmi dobře hodnocených diplomových či rigorózních prací s těžištěm převážně v kvalitativní metodologii, které zkoumaly různé typy rodin. Vyberu na ukázkou několik z nich, v nichž byla řešena otázka funkčnosti či odolnosti rodin. Záměrně vynechávám zmínku o mém vlastním rozsáhlém výzkumu pěstounských rodin, jehož výsledky byly již vícekrát publikovány, a budu prezentovat pouze samostatné práce mých bývalých studentů.

Ve všech pracích byla využita strategie terénního výzkumu v reálných životních situacích, nejčastěji přímo v rodinách. Kombinace kvalitativních a kvantitativních metod při sběru a zpracování dat umožnila dospět k barvitému obrazu rodinného soužití. Závěry jsou vždy formulovány ve smyslu doporučení pro odborné psychologické služby poskytované těmto rodinám.

Veronika Valečková napsala rigorózní práci s názvem *Dimenze rodinného systému s autistickým dítětem* (2003). Výzkumný projekt byl zacílen na hloubkové poznání 12 rodin s autistickým dítětem (průměrný věk 9,5 roku), byly využity metody návštěvy v rodině, rozhovor s rodiči, pozorování rodinné interakce, z testových metod Škála rodinného prostředí – ŠRP (Moos, Moos, 1981) a Family Adaptability and Cohesion Scales – FACES (Olson, Russell, Sprenkle, 1983). Optimálně fungující rodiny, dobře zvládající situaci, vykazovaly nápadně vysoké skóre v soudržnosti, v expresivitě a organizaci rodiny. Rovněž adaptabilita byla zvýšená, rodiny byly ve svém chování flexibilní. Ze statisticky významných souvislostí vybírám: čím vyšší soudržnost v rodině, tím nižší míra konfliktovosti i nižší vzájemná kontrola dodržování pravidel a plnění povinností; čím vyšší adaptabilita, tím více podporovaná nezávislost členů rodiny a menší orientace rodiny na úspěch ve smyslu „osvědčit se jako dobří“.

Tyto výsledky odpovídají poznatku, že ve funkčních rodinách mají členové rodiny zájem o druhé, jsou si citově blízcí, rodina „funguje“, aniž by se uplatňoval autoritářský přístup ke kontrole, hovoří se o problémech a jejich řešení, jsou jasná rodinná pravidla, výchova dětí se jeví jako spravedlivá a demokratická, je podporována maximální možná samostatnost dětí. Poradenské vedení rodin s autistickými dětmi by mělo být založeno na kvalitní diagnóze dítěte i celého rodinného systému. Cílem by mělo být nejen to, aby

dítě mohlo zůstat v rodině a nevyčerpávalo přitom například matčinu energii, ale v doprovázení rodin by mělo jít zejména o rozvoj vlastních sil rodiny. Užitečné jsou podpůrné rodičovské skupiny, poskytující možnost sdílení zkušeností a informací.

Neobvyklou prací je *Rodina a homosexualita aneb heterosexuální rodiče a homosexuální děti* od Davida Janíka (2004). Výzkum se týkal retrospektivního sledování rodinných procesů v období kolem zveřejnění homosexuální orientace jejich syna. Takto zaměřený výzkum u nás dosud nebyl proveden. Zahrnoval 11 primárních rodin mladých gayů, což je vzhledem k obtížnosti kontaktování těchto rodin a náročnosti zkoumání tak citlivých otázek dostačující. Byla použita návštěva v rodině, rozhovor s rodiči i mladými muži, ŠRP a dotazník mapující copingové strategie v rodině F-COPES (McCubbin, Olson, Larsenová, 1996). Bohaté výsledky ilustrované častými citáty respondentů byly vytěženy zejména z kvalitativní analýzy rozhovorů. Výzkumná zjištění podporují domněnku, že rozšířená představa o negativní reakci rodičů na coming-out jejich homosexuálního syna není plně opodstatněná. Ve výzkumném souboru došlo v rodinách po coming-outu syna ke zlepšení vztahů a vzájemné důvěry. Funkční rodiny s homosexuálními syny používají z copingových strategií nejvíce pozitivní přehodnocení a získávání sociální opory. Další charakteristiky těchto rodin jsou nezávislost, neomezující kontrola, nižší orientace na úspěch spojená s určitou mírou nonkonformity, díky níž je možné i „vybočit z řady“ a přijmout homosexuální dítě.

Příspěvek k psychologii neplodných párů poskytla Renata Baručáková v diplomové práci *Psychologické aspekty neplodnosti – neplodnost z pohledu párů podstupujících léčbu* (2003). Do odborně vyzrálého výzkumného projektu zahrnula 20 párů a 18 žen. Kromě podrobných anamnéz a rozhovorů administrovala dotazník Family Hardiness Index – FHI (McCubbin, M., McCubbin, H., Thompson, 1996). Z výsledků vybírám pro zajímavost například to, že je zde diskutován význam kontroly nad situací vzhledem k resilienci páru. Některé dlouhodobě léčené páry totiž zůstávají resilientní i přesto, že postupně ztratily pocit kontroly nad situací. Známkou resilience u neplodných párů tedy může být i to, že si realisticky uvědomí nemožnost kontrolovat situaci a že akceptují svou bezmocnost (Daly, 1999). Jako efektivní copingové strategie byly zjištěny víra v to, že léčba bude úspěšná, opora v partnerovi a pozitivní přehodnocení. V psychologické pomoci neplodným párům existují u nás značné rezervy.

Jako poslední uvedu rigorózní práci Lucie Lackové *Primární rodina a životná resiliencia osobnosti* (2004). Zpracovává nesmírně složitou problematiku protektivních faktorů v osobnosti a v rodině, dosud ne zcela jasný vztah mezi individuální a rodinnou resiliencí. Celé tři roky opakovaně docházela do 16 rodin, které se jí během času zcela otevřely. Jednalo se o rodiny průměrně

se třemi dětmi na prahu dospělosti, průměrná délka manželství rodičů byla 25 let. V rámci návštěv v rodině prováděla pozorování a rozhovory a administrovala dotazníky FHI a F-COPES. Unikátní na výzkumném projektu je zachycení a popis fungování tří generací v rodinách. Výsledky všech metod byly vztaženy k funkčnosti rodin. Na tomto místě vybírám jen dva podněty k zamyšlení: děti z velmi dobrých rodin se nejeví jako automaticky resilientní, snad proto, že zatím neměly šanci svůj potenciál odolnosti rozvinout. Tento výsledek je však potřeba ověřit dalšími výzkumy a mít na mysli také vývojové období – počátek mladé dospělosti, které je pro „dospělé děti“ velmi náročné. Ukázala se rovněž tendence, že lidé z původně problémových rodin mohou mít dobrou individuální resilienci, ale rodina, kterou zakládají, příliš resilientní nebývá.

V těchto a dalších výzkumech se nesnažíme hledat fixní rysy resilientních rodin, ale najít klíčové procesy, které mohou posilovat schopnosti rodin překonávat překážky a zvládat výzvy specifických životních situací, v nichž se rodiny nacházejí. Odpovídá to pojetí rodinné resilience Fromy Walshové, autorky monografie zásadního významu, nazvané *Strengthening family resilience* (1998).

Téma funkčnosti a odolnosti rodin nejde uzavřít jednou větou. Vždy zůstane otevřené, vždy bude provokovat k dalším výzkumům a doufám i motivovat ke zlepšení odborných psychologických služeb. Ráda bych vzpomněla také pana profesora Matějčka. Cituji ze závěru jeho poslední knihy *Psychologické eseje* (2004): „Psychologie není jen studená, morálně neutrální věda – může přece pomáhat, může sloužit k dobrému, může posilovat, může dávat naději i radost ze života.“ To by mohlo být mementem i našich dalších výzkumných, poradenských, terapeutických i pedagogických snah.

LITERATURA

- Aldous, J. (1996). *Family careers. Rethinking the developmental perspective*. London: Sage Publications.
- Baručáková, R. (2003). *Psychologické aspekty neplodnosti – neplodnost z pohledu párů podstupujících léčbu*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Daly, K.J. (1999). Crisis of genealogy: Facing the challenges of infertility. In: H.I. McCubbin et al. (Eds.), *The dynamics of resilient families* (1–39). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hill, R. (1949). *Families under stress*. New York: Harper and Row.
- Janík, D. (2004). *Rodina a homosexualita aneb heterosexuální rodiče a homosexuální děti*. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Lacková, L. (2004). *Primárna rodina a životná resiliencia osobnosti*. Nepublikovaná rigorózní práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Matějček, Z. (2004). *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- McCubbin, H.I., Olson, D.H. & Larsen, A. (1996). Family crisis oriented personal evaluation scales (F-COPES). In H.I. McCubbin, A.I. Thompson & M.A. McCubbin, *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – inventories for research and practice* (455–508). Madison: University of Wisconsin Publishers.
- McCubbin, H.I., Thompson, A.I. & McCubbin, M.A. (1996). *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin Publishers.
- McCubbin, M.A. & McCubbin, H.I. (1996). Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crises. In H.I. McCubbin, A.I. Thompson & M.A. McCubbin, *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – inventories for research and practice* (1–64). Madison: University of Wisconsin Publishers.
- McCubbin, M.A., McCubbin, H.I. & Thompson, A.I. (1996). Family hardiness index (FHI). In H.I. McCubbin, A.I. Thompson & M.A. McCubbin, *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – inventories for research and practice* (239–306). Madison: University of Wisconsin Publishers.
- Moos, R.H. & Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale (FES)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Olson, D.H., Russell, C.S. & Sprenkle, D.H. (1983). Circumplex model VI: Theoretical update. *Family Process*, 22, 69–83.
- Pearlin, L. et al. (1981). The stress process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 337–356.
- Plaňava, I. (1984). Rodinné mýty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 19, 67–73.
- Plaňava, I. (1998). *Spolu každý sám*. Praha: Lidové noviny.
- Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny. Struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk.
- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shapiro, J. (1983). Family reactions and coping strategies in response to the physically ill or handicapped child: a review. *Social Science and Medicine*, 17, 913–931.
- Skynner, R. (1995). *Family matters*. London: Methuen.
- Sobotková, I. (2003). *Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost*. Praha: MPSV.

- Sobotková, I. (2004a). *Rodina v krizi*. In: N. Špatenková a kol., *Krize – psychologický a sociologický fenomén* (73–84). Praha: Grada Publishing.
- Sobotková, I. (2004b). Rodinná resilience. *Československá psychologie*, 48, 233–246.
- Valečková, V. (2003). *Dimenze rodinného systému s autistickým dítětem*. Nepublikovaná rigorózní práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: The Guilford Press.

KONCEPT SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ A NOVÉ ÚKOLY PSYCHOLOGICKÉ REFLEXE SOUČASNÉ RODINY

Josef Zeman

Národní centrum pro rodinu, Manželská a rodinná poradna Bethesda

Psychologická bádání v problematice vývoje dítěte a utváření osobnosti jsou dle mého názoru v zajetí jistého akademismu, málo nebo téměř vůbec se nezapojují do obecné společenské diskuse. Podle V. Smékala (2002 : 13) sice „přibývá psychologů, kteří těžiště poznání osobnosti vidí ve zjištění, jak si je osobnost vědoma svého místa v systému vztahů k druhým a k úkolům života, jak prožívá svou situaci, jak se rozhoduje, čím se v životě řídí, jaké má plány, k čemu směřuje“. I když zní toto konstatování sympaticky, nedokážu jej osobně brát jako jednoznačně pozitivní. Podle mého názoru totiž nepřibývá psychologů, kteří by byli schopni kompetentně se zúčastnit společenské diskuse o lidské dimenzi naší společné blízké budoucnosti.

Jsme v situaci, kdy ekonomové (např. G. Becker 1993, 2003) objevili rozhodující roli „lidského kapitálu“ pro prosperitu ekonomiky budoucnosti, sociologové nepochybují o vzrůstajícím významu „vědění“ jako „klíčového rysu společnosti, jejíž příchod pozorujeme“ (Veselý 2004 : 434) a začíná vznikat rozsáhlá teorie globalizace, která vychází z vědomí globálního stavu ohrožení objeveného U. Beckem (1986). Vedle toho se v podnikové, národní i nadnárodní ekonomice stává samozřejmým pojem „lidské zdroje“ (Mareš, P., Škromach, Z. 2003), který se však zcela orientuje na problematiku vzdělání a celoživotního vzdělávání a ani v náznaku neuvažuje, kde se ten potřebný „materiál“, tedy lidé schopní a ochotní se vzdělávat, vezme. Není to snad otázka pro nás psychology?

Společnost vědění (Potůček 2002) nebude vůči lidem vstřícnější a ohleduplnější, než společnosti předcházející. V úvahách o jejím charakteru chci citovat např. pojetí reflexivní modernizace A. Giddense. Hlubší poznání přináší podle tohoto autora problém, protože „ztotožnění poznání s jistotou se ukázalo chybným“. „Jsme vrženi do světa, který je plně ustanoven pomocí reflexivně utvářeného vědění, a ve kterém si současně nikdy nemůžeme být jisti tím, že kterýkoli z prvků tohoto vědění nebude revidován“ (Giddens 2003 s. 41). Podle Willkeho (2000) bude nárok na vysoké a stále inovované vědění zasahovat všechny funkční systémy společnosti. Nejen vědec nebo učitel, ale i úředník a řemeslník bude vtažen do permanentního inovačního proudu. Tento autor zároveň varuje, že pouze 20 % obyvatelstva bude tvořit bezproblémově zaměstnatelnou část populace a naopak jiných 20 % budou lidé beznadějně závislí na sociálních transferech. 60 % bude vystaveno patrně

silně stresující perspektivě opakované rekvalifikace a přechodné nezaměstnanosti.

Větší podíl občanů, snad většina, tedy bude vystavena větším existenciálním tlakům. Z psychologického hlediska to znamená, že budou výrazně zvýhodněni jedinci emocionálně stabilní, s nízkou hladinou bazální úzkosti, tj. lidé otevření, odolní, schopní odkládat okamžité uspokojení a schopní investovat psychickou energii do budoucnosti. Potažmo budou zvýhodněny společnosti, ve kterých budou tyto osobnosti ve větší míře k dispozici.

Na základě vzrůstajícího psychologického poznání si lze jen těžko představit, že by člověk společnosti vědění mohl získat nezbytné osobnostní předpoklady pro své náročnější uplatnění někde jinde, než v rodině. Ani teoreticky nelze namodelovat prostředí, které by lépe vytvářelo specifický prostor, umožňující zároveň bezpečný klid pro zrání neuropsychických struktur a zároveň maximální stimulaci novými podněty. Prostor, který současně generuje jazyk jako nástroj poznání či konstruování světa a současně generuje odlišné jazykové významy, jejichž znalost utváří intimní prostor bezpečí v rámci rodiny, komunity, národa. Prostor, který je primárně vytvářen siločarami vztahů, a to vztahů dvojpólových, umožňující spontánní oscilaci dítěte mezi mužským a ženským protějškem a zažívání různosti nenebezpečných, jeho milujících postav. Vynikající popis tohoto, ekonomickým jazykem řečeno, „lidské zdroje generujícího prostředí“ je teorie sociální dělohy L. Trapkové a V. Chvály (2004).

Rodin plnicích výše popsané funkce ubývá. Namísto vyslovení obav však čteme u řady autorů spokojenost, že se přibližujeme vyspělým západoevropským společnostem. Nedoznívá k nám skutečnost, že tyto společnosti, na rozdíl od nás, s obecným faktem úbytku lidských zdrojů, způsobeným nízkými výkony rodin, intenzivně bojují. Zatímco Francie založila v r. 2000 ministerstvo pro rodinu a provádí dlouhodobě intenzivní a účinnou rodinnou politiku, u nás převažuje v denním tisku i v odborném diskursu protirodinná agitace.

Nízké výkony rodin nejsou dle mého názoru zaviněny nezájmem nebo sobectvím mladých lidí, ale především druhotnými a nezamýšlenými účinky prudce se měnící společnosti dneška, která produkuje daleko rychleji rodinu blokuující či rodinu utlačující kontexty, než je schopna produkovat nástroje na její ochranu. Nezbyvá než znova zmínit analogii s ochranou životního prostředí. Současná společnost nedokáže neznečišťovat životní prostředí, se zpožděním se však již snaží následky tohoto znečišťování mírnit. Současná společnost utlačuje a dusí rodinu a jen váhavě a se zpožděním hledá neinvazivní nástroje její ochrany.

Mechanismy tohoto útlaku rodiny jsou jak nezáměrné a neodstranitelné, např. preferenční odměňování disponibilní a flexibilní pracovní síly nebo vpád

informačních technologií do rodiny, které okupují prostor primárně určený k realizaci a kultivaci vztahů, tak, na druhé straně, protirodinné tlaky záměrné a ideologické. I. Možný (2002 : 65) např. na základě statistických důkazů konstatuje, že „představu o svobodném mateřství jako výrazu emancipace ženy produkuje uzoučká vrstva intelektuálek z akademického prostředí a z médií; na vzdělané ženy jejich rétorika nepůsobí, podporuje však takové chování u žen, které nemají vypěstováno kritické myšlení a věří naivně tomu, co se na ně valí z médií“. Jsme svědky přímé propagace „vztahovosti osvobozené od prokreativního nátlaku“, protože údajně „neexistuje důvod pro přijímání celoživotních genderových identit“ „pokusy zachránit manželství na základě generativní funkce jsou i v ČR odsouzeny k blízkému zániku“. (G. Šmausová 2004, s. 2–3).

Ve vizi společnosti vědění se rýsují nároky, které přinášejí důvody pro pochopení narůstajícího významu rodiny. Jmenovitě takové rodiny, která velmi usilovně buduje prokreativní vztahy a stálé genderové identity. Sociolog F. de Singly v knize *Já, pár a rodina* (2000), prohlašuje, že „anti-rodinno“ šedesátých let již není aktuální. V jeho pojetí rodina pomáhá prostřednictvím svých vztahů každému se konstruovat. Psychologických teorií „životní cesty“, které detailizují podobné postuláty, je nespočetná řada, nejrespektovanější je zřejmě pořád klasická teorie „osmi věku člověka“ E. Eriksona.

Bylo by lákavé nyní citovat, co všechno další sociologové, ekonomové a filosofové požadují, aby byla lidská dimenze společnosti vědění dostatečně vyjádřena. Zmíním pouze namátkou některé: P. Machonin (2000) navrhuje koncept „společenské modernizace“, jímž musí být doplněn rozvoj technologický a ekonomický. Jen tak lze dosáhnout dobré kvality života. Dále mám na mysli např. požadavek „názorotvorné práce“ V. Bělohradského, principy „subpolitiky“ U. Becka, nebo Gidensovo pojetí „demokratizaci demokracie“ a jeho zavádění pojmu „aktivní důvěra“, kterou „je potřeba mezi jednotlivci a institucemi neustále vybojovávat a udržovat“ (Frič a Potůček 2004, s. 419). Podle Veselého (2004) dokonce „koncepty společnosti vědění věnují mnohem větší pozornost lidem než technologiím“. Z naší produkce chci připomenout i inspirativní úvahu o naléhavé potřebě budování důvěry I. Možného (1999) v předmluvě ke druhému vydání jeho eseje „Proč tak snadno?“

Jako psychologové víme, že důvěra, schopnost důvěřovat, je E. Eriksonem objevený vývojový úkol, který je nutno splnit, resp. jehož nutné předpoklady se v optimálních podmínkách zakládají v prvním roce života. Víme, že na základní důvěru navazuje řada dalších vývojových úkolů, které umožňují a podmiňují prosociální chování a umožňují a vytvářejí emocionální stabilitu, která je podmínkou vysoké vzdělavatelnosti. Různé teorie subdeprivace

(Matějček) nebo teorie vzniku bazální úzkosti a jejího vlivu na chování dospělého člověka dovádějí problematiku do praktických důsledků.

Rozvinutá, tvůrčí, emocionálně stabilní a prosociálně vybavená osobnost vzniká pouze v rodině, nebo v prostředí, ve kterém se podaří intimitu láskyplných vztahů, jejich stabilitu a dvojpohlavnost, úspěšně imitovat.

Jako psychologové však ve veřejném diskurzu na toto téma v podstatě mlčíme. Jak se může realizovat Bělohorského názorotvorná práce, když jeden segment odborných pohledů chybí? Tím nemám na mysli, že by snad chyběla populárně vědecká literatura o vztazích nebo o výchově. Působí však dojmem, jakoby nevnímala současné dění. Stále větší procento mladých se založením rodiny váhá, má nejistotu, zda rizika nepřesahují reálné zisky. Na této skutečnosti se částečně podílíme tím, že se jen málo účastníme na diskusi o významu a potřebnosti rodiny nejen pro společnost, ale především pro individuální osobnostní zralost člověka. Považujeme-li stát za garanta dodržování základních pravidel života společnosti, pak je jeho povinností hledat způsoby, jak mírnit nebo kompenzovat tlaky, které současnou a budoucí rodinu ohrožují a invalidizují. Tato povinnost státu se realizuje prostřednictvím jeho rodinné politiky (Zeman 2002). Stát ji nemůže nedělat, díky nepříměli přesvědčivému hlasu psychologů ji však může dělat též laxně nebo neúčinně.

Rodina sice pozbyla ve prospěch státu řadu sociálních funkcí, zdá se však, že roste její nenahraditelnost jako vztahového a emočního zázemí jedince, který je vystaven vzrůstajícímu tlaku stále komplikovanější společnosti. Nároky společnosti vědění podle mého názoru tuto funkci rodiny zásadním způsobem zvýrazní. Měli bychom na to více upozorňovat.

LITERATURA

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt.
- Becker, G. S. (1993). *A Treatise on the Family*. Cambridge, Mass: Harvard University press.
- Becker, G. S. (2003). *Die Bedeutung der Humanvermögensbildung in der Familie für die Zukunft von Wirtschaft und Gesellschaft*. In Leipert, Ch.(Hrsg.).
- De Singly, F. (2000). *Le soi, le couple et la famille*. Paris. Nathan.
- Erikson, E. H. (2000). *Dětství a společnost*. Argo.
- Frič, P., Potůček, M. (2004): Model vývoje české společnosti a její modernizace v globálním Kontextu. *Sociologický časopis*. 40. 4. 415–431.
- Leipert, Ch. (Hrsg.) (2003). *Demographie und Wohlstand*. Leske+Budrich, Opladen.
- Machonin, P. (2000). *Teorie modernizace a česká zkušenost*. In: Mlčoch, L. et al.

- Mareš, P., Škromach, Z. (2003). *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR*. Úřad vlády a MPSV.
- Mlčoch, L., Machonin, P., Sojka, M. (2000). *Ekonomické a společenské změny v České společnosti*. Karolinum. Praha.
- Možný, I. (2002). *Vzdělanostně diferencovaná ilegimita jako symptom pozdní modernity*. In. Plaňava, I., Pilát, M. (eds).
- Možný, I. (1999). *Proč tak snadno*. Slon. Praha.
- Plaňava, I., Pilát, M. (eds) (2002). *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Barrister & Principal.
- Pongs, A. (ed) (2000). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha. ISV.
- Potůček, M. et al. (2002). *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Gutenberg Praha.
- Smékal, V., Macek, P. (eds) (2002). *Utváření a vývoj osobnosti*. Barrister & Principal.
- Šmausová, G. (2004). *Normativní heterosexualita bez nátlaku k prokreaci?* Gender, rovné příležitosti, výzkum. Sociologický ústav AV ČR. 2–3/2004: 1–3.
- Trapková, L., Chvála, V. (2004). *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. Portál.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*. 40. 4. 433–446.
- Willke, H. (2000). *Společnost vědění*. In. Pongs, A. (ed).
- Zeman, J. (2002). *Přehled pokusů a výzev k formulaci státní rodinné politiky*. In.: Plaňava, I., Pilát, M. (eds).

ŽIVOTNÍ UDÁLOSTI U BRNĚNSKÝCH MUŽŮ A ŽEN V PRVNÍCH PĚTI LETECH ŽIVOTA JEJICH DÍTĚTE

Veronika Hublová – Kateřina Jurčová

CVVOE LF MU, oddělení preventivní a sociální pediatrie

Charakteristika výzkumu

Výzkum je součástí mezinárodního longitudinálního projektu Elspac (Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství), zaměřené na psychosociální faktory, které působí na celkové zdraví dítěte. Zvolený soubor životních událostí je chápán převážně ve smyslu zátěže a faktoru ovlivňující subjektivní well-being. Výzkumný soubor tvořily ženy různého věku s předpokládanou dobou porodu od 1. 3. 1991 – 30. 6. 1992 a trvalým bydlištěm v Brně a jejich partneři. Výzkum probíhal v obdobích, které určovala předpokládaná doba porodu a poté datum narození dítěte. Celkem je podchyceno 6 šetření v průběhu sedmi let (v závorce je uvedeno, kdy probíhal sběr dat).

Období A – Od doby, co žena otěhotněla do poloviny jejího těhotenství (září 1990 – leden 1992).

Období B – Od poloviny těhotenství do narození dítěte (duben 1991 – srpen 1992).

Období C – Od narození dítěte do dovršení 6. měsíce jeho života (leden 1991 – prosinec 1992).

Období D – Od 6. měsíce života do 18. měsíce života (září 1992 – prosinec 1993).

Období E – Od 18. měsíce života do 3 let věku dítěte (březen 1994 – červen 1995).

Období F – Od 3 let věku dítěte do 5 let věku dítěte (březen 1996 – červen 1997).

Cílem výzkumu bylo zjistit prevalenci životních událostí u mladých brněnských rodin a poté určit, jaká je stabilita subjektivního zapůsobení jednotlivých událostí v čase a zda v tomto prokáže vliv pohlaví. Dále jsme zjišťovaly, zda mezi frekvencí a subjektivním zapůsobením existuje vztah.

Ve výzkumu bylo využito nestandardizovaného souboru životních událostí, navrženého pro potřeby Elspacu. Soubor byl odvozen od standardizovaných inventářů zaměřených zejména na události vztahující se k období těhotenství s důrazem na hledání souvislostí jejich výskytu a následné depresivity (Brown a Harris, Barnett a Stanley). S každým novým šetřením (v obdobích

B–F) byl soubor aktualizován přidáním nebo naopak odstraněním některých životních událostí.

Mužů a žen jsme se dotazovali, zda se v daném období událost **stala** či **nestala** a jak na ně subjektivně zapůsobila. Respondenti posuzovali události na pětistupňové škále (1 – událost se stala a velmi na mě zapůsobila, 2 – událost se stala a dost na mě zapůsobila, 3 – událost se stala a málo na mě zapůsobila, 4 – událost se stala, ale vůbec na mě nezapůsobila, 5 – událost se nestala).

Životní události byly následně rozděleny do 7 tematických kategorií: **Těhotenství**, **Zaměstnání**, **Partnerství**, **Sociální vztahy**, **Byt a finanční zabezpečení rodiny**, **Nemoc** a **Smrt**, do nichž byly zařazeny všechny životní události ze 6 šetření. Výskyt a zapůsobení životních událostí týkající se kategorie Těhotenství se ze zřejmých důvodů u mužů vztahuje na jejich prožívání partnerčina těhotenství (viz tabulka).

Těhotenství	Práce	Partnerství
<ul style="list-style-type: none"> • otěhotnění • obavy z potratu • lékařské vyšetření na případnou vadu dítěte • zjištění, že se narodí dvojčata • stala se událost, která by mohla poškodit zdraví dítěte • samovolný potrat • interrupce • nové těhotenství 	<ul style="list-style-type: none"> • vlastní potíže v práci • potíže v práci partnera • ztráta vlastní práce • ztráta práce partnera • nástup do nového zaměstnání • návrat do zaměstnání • skládání zkoušky • nové zaměstnání partnera 	<ul style="list-style-type: none"> • rozvod • partner nechce společné dítě • nový partner • opuštění partnerem • rozchod s partnerem • hrubost partnera • sňatek • citová krutost partnera • partnerské hádky
Sociální vztahy	Byt a finance	Nemoc
<ul style="list-style-type: none"> • vlastní konflikt se zákonem • partnerův konflikt se zákonem • spory s rodinou nebo přáteli • nemoc přítele nebo příbuzného • vlastní fyzická hrubost k dětem • fyzická hrubost partnera k dětem • citová krutost na děti • citová krutost partnera na děti • usvědčení z porušení zákona • počátek školní docházky některého dítěte • některé dítě odešlo z domova • některé dítě změnilo školu • pokus o sebevraždu 	<ul style="list-style-type: none"> • snížení příjmu • stěhování • ztráta střechy nad hlavou • přepadení, oloupení • velké finanční potíže • vykradení bytu, auta 	<ul style="list-style-type: none"> • nemoc dítěte • nemoc partnera • respondent byl přijat do nemocnice • respondent vážně onemocněl • úraz, který se stal respondentovi • nemoc přítele nebo příbuzného
	Smrt <ul style="list-style-type: none"> • smrt partnera • smrt dítěte • smrt přítele nebo příbuzného • smrt oblíbeného zvířete 	

Výsledky

Období A: Od doby, co žena otěhotněla do první poloviny jejího těhotenství

Celkový počet respondentů v tomto období byl 3859 žen a 3580 mužů. Soubor obsahoval 41 událostí, 15,3 % žen a 16,6 % mužů se nestala ani jedna životní událost, naopak maximální počet 41 událostí zažili 2 muži a 3 ženy. Medián počtu životních událostí dosahuje počtu 3 za období.

Události, které se staly nejčastěji:

Ženy			Muži		
1. Obavy z potratu	počet %	1158 30	1. Obava, že by partnerka mohla potratit	počet %	1158 32,3
2. Snížení příjmu	počet %	813 21	2. Partnerka byla na vyšetření, zda dítě nemá nějakou vadu	počet %	835 23,3
3. Sňatek	počet %	798 20,7	3. Sňatek	počet %	749 20,9
4. Byla na vyšetření, zda dítě nemá nějakou vadu	počet %	797 20,7	4. Vlastní problémy v práci	počet %	745 20,8
5. Spory s partnerem	počet %	777 20,1	5. Partnerské hádky	počet %	733 20,4
6. Stěhování	počet %	599 15,5	6. Partnerka byla nemocná	počet %	681 19
7. Spory s rodinou a přáteli	počet %	577 15	7. Hádky s rodinou a přáteli	počet %	621 17,3
8. Nemoc některého dítěte	počet %	495 12,8	8. Stěhování	počet %	567 15,8
9. Partner měl potíže v práci	počet %	465 12	9. Nové zaměstnání	počet %	558 15,6
10. Vlastní potíže v práci	počet %	452 11,7	10. Snížení příjmu	počet %	551 15,4

Období B: Od poloviny těhotenství do porodu

Celkový počet respondentů v tomto období byl 3901 žen a 3565 mužů. Inventář obsahoval 41 událostí, 16,5 % žen a 17,3 % mužů se nestala ani jedna životní událost, naopak maximální počet 27 událostí zažila 1 žena a 39 událostí se stalo 1 muži. Medián počtu životních událostí dosahuje počtu 2 za období u obou pohlaví.

Ženy			Muži		
1. Hádky s partnerem	počet %	1165 29,9	1. Partnerka byla na vyšetření, zda dítě nemá nějakou vadu	počet %	1172 32,9
2. Byla na vyšetření, zda dítě nemá nějakou vadu	počet %	914 23,4	2. Hádky s partnerkou	počet %	994 27,9
3. Snížení příjmu	počet %	827 21,2	3. Vlastní problémy v práci	počet %	978 27,4
4. Spory s rodinou a přáteli	počet %	632 16,2	4. Partnerka byla nemocná	počet %	652 18,3
5. Partner měl problémy v práci	počet %	610 15,6	5. Finanční potíže	počet %	590 16,5
6. Hospitalizace	počet %	596 15,3	6. Spory s rodinou a přáteli	počet %	576 16,2
7. Stěhování	počet %	569 14,6	7. Snížení příjmu	počet %	573 16,1
8. Nemoc některého dítěte	počet %	543 14	8. Nové zaměstnání	počet %	554 15,5
9. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	435 11,2	9. Stěhování	počet %	515 15,4
10. Nemoc partnera	počet %	432 11,1	10. Některé z dětí bylo nemocné	počet %	423 11,9

Období C: Od narození dítěte do dovršení 6. měsíce jeho života

Celkový počet respondentů v tomto období byl 3638 žen a 3292 mužů. Inventář obsahoval 41 událostí, 14,4 % žen a 15,8 mužů se nestala ani jedna životní událost, naopak maximální počet 41 událostí zažila 1 žena a 2 muži. Medián počtu životních událostí dosahuje počtu 2 za období u obou pohlaví.

Ženy			Muži		
1. Snížení příjmu	počet %	1537 42,4	1. Hádky s partnerkou	počet %	1141 34,7
2. Hádky s partnerem	počet %	1450 40	2. Nemoc některého dítěte	počet %	1011 30,7
3. Některé dítě bylo nemocné	počet %	1190 32,8	3. Vlastní problémy v práci	počet %	1105 30,5
4. Partner měl problémy v práci	počet %	693 19,1	4. Snížení příjmu	počet %	716 21,7
5. Finanční potíže	počet %	623 17,2	5. Partnerka byla nemocná	počet %	675 20,5
6. Spory s rodinou a přáteli	počet %	620 17,1	6. Finanční potíže	počet %	611 18,6
7. Partner byl nemocný	počet %	604 16,7	7. Nové zaměstnání	počet %	600 18,2
8. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	487 13,4	8. Spory s rodinou a přáteli	počet %	570 17,3

9. Partner byl na ni citově krutý	počet %	357 9,8	9. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	396 12
10. Stěhování	počet %	342 19,4	10. Smrt přítele nebo příbuzného	počet %	367 11,1

Období D: Od 6. měsíce jeho života dítěte do dovršení 18. měsíce života

Celkový počet respondentů v tomto období byl 3210 žen a 3210 mužů. Inventář obsahoval 43 událostí, 7,6 % žen a 8,7 % mužů se nestala ani jedna životní událost, naopak maximální počet 43 událostí zažily 2 ženy a 40 událostí 1 muž. Medián počtu životních událostí dosahuje počtu 4 za období u obou pohlaví.

Ženy			Muži		
1. Nemoc některého dítěte	počet %	1686 52,5	1. Nemoc některého dítěte	počet %	1388 48,3
2. Hádky s partnerem	počet %	1568 48,8	2. Hádky s partnerkou	počet %	1305 45,4
3. Snížení příjmu	počet %	832 25,9	3. Vlastní problémy v práci	počet %	1027 35,7
4. Partner měl problémy v práci	počet %	807 25,1	4. Partnerka byla nemocná	počet %	767 27,6
5. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	873 24,4	5. Finanční potíže	počet %	684 23,8
6. Nemoc partnera	počet %	760 23,7	6. Nové zaměstnání	počet %	656 22,8
7. Finanční potíže	počet %	752 23,4	7. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	597 20,8
8. Partner nastoupil do nového zaměstnání	počet %	700 21,8	8. Snížení příjmu	počet %	554 19,3
9. Spory s rodinou a přáteli	počet %	560 17,4	9. Spory s rodinou a přáteli	počet %	547 19
10. Znovu otěhotněla	počet %	518 16,1	10. Smrt přítele nebo příbuzného	počet %	473 16,5

Období E: Od 18. měsíce života dítěte do dovršení 3 let jeho věku

Celkový počet respondentů v tomto období byl 3174 žen a 2773 mužů. Inventář obsahoval 43 událostí, 3,7 % žen a 6,3 % mužů se nestala ani jedna životní událost, naopak maximální počet 43 událostí zažily 2 ženy a 1 muž. Medián počtu životních událostí dosahuje počtu 5 u žen a 4 u mužů.

Ženy			Muži		
1. Nemoc některého dítěte	počet %	1919 60,5	1. Nemoc některého dítěte	počet %	1627 58,6
2. Hádky s partnerem	počet %	1513 47,7	2. Hádky s partnerkou	počet %	1235 44,5

3. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	952 30	3. Partnerka byla nemocná	počet %	982 35,4
4. Finanční potíže	počet %	895 28,2	4. Vlastní problémy v práci	počet %	975 35,2
5. Partner byl nemocný	počet %	881 27,8	5. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	694 25
6. Snížení příjmu	počet %	789 24,9	6. Nové zaměstnání	počet %	675 24,3
7. Partner měl problémy v práci	počet %	751 23,7	7. Finanční potíže	počet %	646 23,2
8. Znovu otěhotněla	počet %	745 23,4	8. Nové zaměstnání partnerky	počet %	604 21,8
9. Nové zaměstnání	počet %	703 22,2	9. Spory s rodinou a přáteli	počet %	591 21,3
10. Smrt přítele nebo příbuzného	počet %	694 21,9	10. Smrt přítele nebo příbuzného	počet %	562 20,3

Období F: Od 3. let do dovršení 5 let věku dítěte

Celkový počet respondentů v tomto období byl 2997 žen a 2523 mužů. Inventář obsahoval 43 událostí, 4,4 % žen a 7 % mužů se nestala ani jedna životní událost, naopak maximální počet 43 událostí zažily 2 ženy a 26 událostí 1 muž. Medián počtu životních událostí dosahuje počtu 5 u žen i u mužů za období u obou pohlaví.

Ženy			Muži		
1. Nemoc některého dítěte	počet %	2055 68,6	1. Nemoc některého dítěte	počet %	1627 64,5
2. Hádky s partnerem	počet %	1390 46,4	2. Hádky s partnerkou	počet %	1153 45,7
3. Nemoc přítele příbuzného	počet %	1097 36,6	3. Vlastní problémy v práci	počet %	1116 44,2
4. Partner byl nemocný	počet %	1091 36,4	4. Partnerka byla nemocná	počet %	919 36,4
5. Nové zaměstnání	počet %	992 33	5. Finanční potíže	počet %	861 34,1
6. Smrt přítele nebo příbuzného	počet %	837 27,8	6. Nové zaměstnání	počet %	670 26,6
7. Partner měl problémy v práci	počet %	693 23,1	7. Nemoc přítele nebo příbuzného	počet %	668 26,5
8. Partner nastoupil do nového zaměstnání	počet %	653 21,8	8. Snížení příjmu	počet %	614 24,3
9. Spory s rodinou a přáteli	počet %	608 20,3	9. Spory s rodinou a přáteli	počet %	556 22
10. Snížení příjmu	počet %	600 20	10. Smrt přítele nebo příbuzného	počet %	528 20,9

Vztah mezi frekvencí a subjektivním zapůsobením životních událostí

Obě dimenze spolu vysoce korelují (0,536 – 0,801) jak v jednotlivých obdobích tak v rámci 7 tematických kategorií. Tento vztah můžeme interpretovat jako negativní závislost, tedy: čím je událost častější, tím je intenzita prožívání nižší. Výjimku tvoří období F, kategorie Bydlení a finance, kde je korelace opačná – tedy čím více událostí, tím silněji zapůsobily. Výrazněji nižší korelaci má kategorie Smrt, jejíž položky tvoří relativně málo časté události. A naopak u těch kategorií (Práce a Nemoc), v nichž se pravidelně v průběhu období objevovala vysoká četnost (stěhování, změna zaměstnání, nemoci dětí) je korelace výrazně vyšší. Počítaly jsme jen s těmi událostmi, které se skutečně staly a použily korelaci s koeficientem Kendallovo tau b na hladině významnosti 0,01 (viz tabulka).

Kategorie/ Období	A ženy	A muži	B ženy	B muži	C ženy	C muži	D ženy	D muži	E ženy	E muži	F ženy	F muži
Smrt	0,209**	0,169**	0,07	0,126**	0,192**	0,177**	0,285**	0,227**	0,298**	0,277**	0,420**	0,394**
Nemoc	0,642**	0,632**	0,574**	0,619**	0,643**	0,679**	0,717**	0,719**	0,692**	0,752**	0,759**	0,772**
Těhotenství	0,550**	0,571**	0,382**	0,397**	0,531**	0,559**	0,626**	0,174**	0,581**	0,497**	0,554**	0,564**
Sociální vztahy	0,251**	0,384**	0,289**	0,406**	0,403**	0,456**	0,470**	0,543**	0,588**	0,677**	0,575**	0,616**
Bydlení a finance	0,514**	0,532**	0,487**	0,515**	0,474**	0,487**	0,523**	0,545**	0,513**	0,565**	0,719**	0,515**
Partnersství	0,594**	0,599**	0,486**	0,477**	0,471**	0,470**	0,471**	0,543**	0,537**	0,26**	0,588**	0,526**
Práce	0,607**	0,652**	0,518**	0,628**	0,465**	0,590**	0,621**	0,642**	0,658**	0,591**	0,732**	0,759**
Celkem	0,786**	0,788**	0,715**	0,797**	0,746**	0,753**	0,771**	0,794**	0,770**	0,785**	0,536**	0,801**

Vliv pohlaví

Předpokládaly jsme, že na subjektivní prožívání životních událostí nebude mít pohlaví vliv (nulová hypotéza), tedy že průměry na škále 1–4 se nebudou mezi ženami a muži lišit. Vždy jsme počítaly jen s těmi událostmi, které se skutečně staly (vyloučily jsme tedy variantu 5) a použily jak parametrické tak neparametrické t-testy (párový a dvouvýběrový). Subjektivně vnímané zapůsobení životních událostí vykazuje vysokou citlivost na jednotlivá období. Jak parametrické tak neparametrické testy vykazovaly víceméně shodné výsledky i přesto, že životní události nemají normální rozložení. Podíl životních událostí, jejichž zapůsobení je relativně stabilní v čase a nemá na ně vliv pohlaví je velice nízký, v podstatě se jedná o dvě – **smrt některého dítěte** a **pokus o sebevraždu**. Takto je možné nahlížet i smrt partnera, jejíž vnímání je závislé na pohlaví pouze v období A. Taktéž podíl životních událostí, jejichž zapůsobení bylo relativně závislé či nezávislé na pohlaví se v každém

období výrazně liší. Podíl událostí zůstávajících relativně bez vlivu například kolísá od 27,3 % až do 72,7 %.

Období		A	B	C	D	E	F
Počet životních událostí celkem		42	40	42	43	43	44
Životní událostí s rozdílným zapůsobením na muže a ženy	počet %	25 59,5	29 72,5	12 30	29 67,4	29 67,4	32 72,7
Životní události s relativně stejným zapůsobením na muže a ženy	počet %	17 40,5	11 27,5	28 70	14 32,6	14 32,6	12 27,3

Následující tabulka uvádí výčet životních událostí, které vykazaly relativní nezávislost na pohlaví alespoň v jednom období.

Životní událost / Období	A	B	C	D	E	F
smrt partnera/partnerky		+	+	+	+	+
smrt některého dítěte	+	+	+	+	+	+
smrt přítele nebo příbuzného					+	
smrt oblíbeného zvířete	X	X	X	X	+	
spory s rodinou a přáteli					+	
rozvod	+	+	+			+
opuštění partnerem/partnerkou	+		+	+		+
rozchod	+		+	+		
partner/ka nechce společné dítě	+		+	+		
respondent/ka měl/a konflikt se zákonem	+		+	+		+
partner/ka měl/a konflikt se zákonem	+	+	+	+		
problémy v práci			+			
partnerovy/partnerčiny problémy v práci	+		+			
snížení příjmu	+		+			
ztráta zaměstnání	+					+
ztráta střechy nad hlavou	+	+	+		+	+
partner/ka byl/a fyzicky hrubý/á na ni/něho			+			
partner/ka byl/a fyzicky hrubý/á na děti	+	+	+		+	
respondent/ka byl/a fyzicky hrubý/á na děti			+		+	
pokus o sebevraždu	+	+	+	+	+	+
usvědčení z porušení zákona	+		+	+		+
nové zaměstnání partnera/partnerky					+	
nástup do nového zaměstnání	+		+	+	+	
návrat do zaměstnání			+	+		
zpráva, že se jim narodí dvojčata	+		X	X	X	X
úraz	+	+	+			
partner/ka byl/a citově krutý/á na ni/něho		+				
partner/ka byl/a citově krutý/á na děti		+				
vykradení bytu nebo auta		+	+	+	+	
vážná nemoc respondenta/ /respondentky			+			
vážná nemoc partnera/partnerky						+

Je také pravděpodobné, že odpovědi na subjektivní zapůsobení odhalují nikoli skutečné citové či emoční prožívání události, ale pouze common sense české populace o mužských a ženských vlastnostech – muži jsou realističtější, méně podléhají emocím, ženy jsou citovější. Podle výsledků pilotáže, která proběhla ve druhé polovině osmdesátých let minulého století se sice zapůsobení prokázalo být citlivějším prediktorem pro emocionální well-being, a z toho důvodu bylo v inventáři ponecháno, nicméně v pozdějších šetřeních v rámci studie Elspac (od 7 let věku dítěte) se přistoupilo pouze k dotazování, zda se událost stala či nestala a pozornost se doposud zaměřuje spíše na kumulativní negativní účinek životních událostí, v němž se předpokládá stresogenní efekt.

LITERATURA

- Barnett, B., Hanna, E.W., Parker, B. (1983). Life Events for Obstetric Groups. *J Psychosomat Res*; 27:313–320
- Brown, G.W., Harris, T. (1978). *Social Origins of Depression: A Study of Psychiatric Disorder in Women*. London: Tavistock Press
- Schraggeová, M. (1996). Metodologické otázky výskumu životných udalostí pomocou dotázníkov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, č. 3, s. 243–255
- Stanley, F. *Measures of Psychosocial Variables For the Pregnancy Home Visiting Programm*. University of Western Australia

Kontakt:

Mgr. Veronika Hublová; 9128@mail.muni.cz

Mgr. Kateřina Jurčová; 14215@mail.muni.cz

RODIČ DÍTĚTE „ŠKOLSKY OSLABENÉHO“ A JEHO POSTOJ K DÍTĚTI, KE ŠKOLE A K ODBORNÉ PÉČI

Yvona Mazehová

Katedra pedagogiky a psychologie PF JU

Role školáka bývá v odborné literatuře často vymezována a popisována z různých úhlů pohledu, role rodiče resp. **rodiče dítěte „školsky oslabeného“** už upoutává pozornost odborníků poněkud méně.

Důvodů školského oslabení může být více, mohou být způsobeny různými příčinami, tak jak je uváděno v četných pramenech (např. Vágnerová, 1996 aj.). Pro účely této práce je za **dítě „školsky oslabené“** považován takový žák, který není tělesně postižen (natolik, aby to znemožňovalo jeho fungování v běžné ZŠ), který disponuje takovými rozumovými předpoklady, které (samy o sobě) jsou předpokladem zvládnutí ZŠ (t.j. rozmezí od lehkého podprůměru po zjevný nadprůměr), ale jehož nižší školní úspěšnost je způsobena nerovnoměrností jeho nadání, specifickou poruchou učení nebo chování, nevyzrálostí poznávacích funkcí, oslabenou CNS, nezralostí pro školu apod. – tedy faktory, které se většinou objevují (alespoň v nějaké míře) v počátcích docházky do ZŠ a které se sice v čase proměňují (pokud jde o jejich intenzitu a projevy), nicméně mohou být označeny jako dlouhodobě zatěžující. Navíc jde o potíže, které vyžadují specifické přístupy k dítěti ze strany rodičů a školy a většinou též nutnost odborného vedení a péče (psychologické, speciálně pedagogické aj.).

Když se dítě stane školákem, rodiče musí této skutečnosti přizpůsobit i pojetí vlastní rodičovské role. Stejně tak ji musí, či by měli, přizpůsobit ve chvíli, kdy se z běžného školáka stává školák s problémem.

Vstup dítěte do školy jako mezník v životě rodiny

Vstup dítěte do školy je vždy mezníkem, a to nejen pro ně samotné, ale i pro jeho užší a často též širší rodinu. Jak uvádí např. Jedlička (2001) dítě přestává být vstupem do školy členem jen své rodiny, ale stává se příslušníkem dosud neznámé lidské skupiny – stává se žákem. Od dítěte i jeho rodiny, resp. rodičů to vyžaduje nutnost adaptovat se na nastalou změnu. Adaptace je o to náročnější, vyskytnou-li se na „školní cestě“ nějaké obtíže.

Vstup do školy je spojen jak s řadou vyřčených i nevyřčených doporučení a očekávání, tak s množstvím rituálů či předmětů zvláštní důležitosti (nákup školní aktovky a dalších potřeb spojených nejen se svou primární funkcí), se získáním nového sociálního statutu.

Ve zmíněných „novinkách“ hraje jednu z nejvýznamnějších rolí též škola jako instituce, ale především učitel jako „významná druhá osoba“ – t.j. osoba oprávněná vyjadřovat se k výkonům. Učitel se stává osobou, se kterou bude dítě nyní trávit – kromě rodičů, spolužáků a kamarádů – nejvíce času a bude ho též velkou měrou ovlivňovat. Základním tvrzením ve studiích o očekávání učitele je, že žákovy výkony jsou takové, jaké od něho učitel očekává (Havlík–Halászová–Prokop, 1996) – není tedy vůbec zanedbatelným faktem, jaký učitel je (ať už se jedná o jeho osobnost či profesní vybavenost) a nelze se ani divit rodičovským požadavkům na učitelovu všestrannou kvalitu.

Dítě je tedy vstupem do školy podřízeno jiné (než pouze rodičovské) autoritě, jejímž reprezentantem je učitel. Rodiče tak ztrácejí část své moci, kterou musejí přenechat škole jako instituci. O možnost ovlivňování rozvoje dítěte se musí dělit i s někým dalším. V důsledku toho se mohou rodiče cítit omezeni či dokonce ohroženi ve svých právech. Tato změna může u nich může vyvolávat pocity nejistoty, rivality a žárlivosti na učitele, případně obavy z nároků školy, tendenci dítě chránit apod. Zátěž této situace bývá subjektivně nejvýznamnější u prvního dítěte (Vágnerová, 2000).

Jistou komplikací může být i fakt, že rodič si jen do určité míry (v menších místech v podstatě vůbec) může vybrat, do které školy bude jeho potomek docházet. I toto může být pro něj zúzkostňující, korigující jeho představu o možnostech a případně i budoucnosti dítěte.

Problematická, resp. omezená je i možnost volby alternativních škol. Např. i v tak velkém městě jako jsou České Budějovice, neexistuje žádná alternativní škola, ba ani ve vzdálenosti dostupném okolí. Školy se pouze diferencují dle typu osnov, podle kterých postupují; faktický rozdíl patrně není významný. Rodič, který by chtěl volit cestu podle svých představ, nemá z čeho vybírat. Většina rodičů mívá své vize, scénáře o způsobu vzdělávání svých dětí a výše uvedené faktory jsou tím, co možnost realizovat jejich představy významně omezuje.

Vstup dítěte do školy tak bývá z mnoha důvodů spojen jak s radostným očekáváním, tak rovněž s mnohdy až úzkostnými obavami rodičů i dětí.

Štech (1998 in Jedlička, 2001) poukazuje na rozporuplnost dvou rodinných mýtů – nesmíš být jiný než ostatní, ale zároveň musíš vyniknout. Dítě se tedy pouští na nelehkou cestu balancování mezi konformitou a jedinečností, která ho bude provázet celý život.

Vstup dítěte do školy je zásadním mezníkem ve výchovně-vzdělávacím vývoji dítěte, patrně již nikdy dále nedojde k tak zásadním změnám. Z tohoto pohledu je možno na zaškolení dítěte u některých jedinců pohlížet i jako na krizi. Dle Kastové (2000) je krize takový stav v životě člověka, kdy se ukazuje, že navykklé způsoby prožívání a jednání již nejsou užitelné a je třeba si

osvojit nové. Je však nutno dodat, že u dobře připravených dětí a chápajících rodičů se nemusí krize dostavit a dá se jí předejít, jindy může „dorazit“ až s jistým zpožděním (vzhledem k datu vstupu do školy) – ve chvíli, kdy se objeví zádrhele a potíže.

Krize dítěte symbolizuje nesplněné úkoly rodiny (West, 2002). Rodina je specifický systém. Pokud má problémy některý z jeho členů, pak je problém rozšířen na celou rodinu a její klima a celá rodina by se též měla podílet na jeho řešení.

Škola je první organizovaná překážka, která se vyskytuje mimo domov (West, 2002). Než začne škola, rodiče mohou vybírat lidi i prostředí, které bude jejich děti ovlivňovat, vstupem do školy se však toto mění. I rodiče se musí adaptovat na fakt, že věci přestávají být pod jejich kontrolou.

Primárním úkolem školy, resp. učitelů není postupovat za všech okolností a u všech dětí podle osnov, ale pěstovat a rozvíjet v rámci daných osnov individualitu dítěte.

Pro školu je výchozím momentem dobré spolupráce získání důvěry rodičů, přesvědčení rodičů, že dobro jejich dětí je společným cílem (Zelinková, 1994).

Role rodiče „školsky oslabeného“ dítěte

Většina rodičů očekává, že jejich dítě bude ve škole úspěšné, resp. i když rodiče očekávají nějaké problémy svého dítěte ve škole (neklid, nesoustředěnost apod.), nejsou zpravidla na tyto problémy a nutnost jejich řešení připraveni. Děti „školsky oslabené“, jak jsou definovány pro účely této práce, navíc nemusejí vykazovat v období svého předškolního vývoje významnější obtíže (s výjimkou dětí s masivními projevy vyplývajícími z ADHD, zejména hyperaktivitou, které na sebe upozorňují již ve školce), rodiče pak tedy právem očekávají školní úspěšnost svého dítěte. Konfrontace s realitou pak pro ně může být nesmírně obtížná a náročná.

Se vstupem dítěte do školy se rodič musí adaptovat na řadu požadavků, počínaje změnou svého denního režimu, přes nutnost věnovat dítěti jinou péči a jiným způsobem, až po fakt přijetí, že se bude o vliv na od této chvíli vždy dítě dělit. Je-li dítě „školsky oslabené“, je to situace pro adaptaci rodičů ještě náročnější. Musí nalézat cestu ke svému „jinému“ dítěti, musí proměnit svá očekávání, hledat kompromisy v rodičovských přístupech, nacházet optimální cesty řešení problémů, ale také přijmout roli rodiče „školsky oslabeného“ dítěte v rámci svého okolí (a nemusí být vždy jednoduché být v kontaktu s rodiči úspěšnějších vrstevníků svého dítěte...).

Je jisté, že v rámci přijímání role rodiče „školsky oslabeného“ dítěte hraje roli míra obtíží ve škole se demonstrujících – v tomto smyslu je zřejmě nejhorší kombinací nepozornost, neklid, impulsivnost, agresivita. Takové dítě

horší kombinací nepozornost, neklid, impulsivnost, agresivita. Takové dítě nejméně zvnitřnilo roli školáka, je tedy chronicky v konfliktu se školním řádem a se všemi dospělými, kteří vůči němu zaujímají roli učitele (Šebek, 1990). Rodič se pak dostává do často chronického sporu se školou; sám pak obtížně balancuje mezi snahou ochránit své dítě před okolím a zároveň ho pochopit sám v sobě a zdravým způsobem mu vštěpovat potřebné normy a odpovídající vzorce chování.

Stává-li se dítě školsky problematickým, přestává plnit **očekávání rodičů**, což může znamenat oboustranně traumatizující situaci. To, že „školsky oslabené“ a tudíž méně úspěšné dítě neplní očekávání rodičů přináší s sebou celou řadu důsledků nepříznivých jak pro dítě, tak i pro vzájemný vztah dítěte a rodiče.

Děti potřebují vědět, že splňují nejen svá vlastní očekávání, ale že také v naprosté většině situací splňují očekávání svých rodičů (West, 2002).

Je-li dítě dlouhodobě školsky neúspěšné, prožívají rodiče bezmoc a druhotně se narušuje důvěra mezi rodičem a dítětem. Rodiče tuto bezmoc nejsou schopni dlouho vydržet, a mohou pak hledat viníka ve škole, přenášet na ni zodpovědnost, nebo trestat dítě (a nejde pouze o trestání způsobem brachiálním) (Pokorná, 1997). Rodičovská bezmoc a zklamání jsou nejčastější vedou též k omezení (či vyhýbání se) kontaktu rodičů s učiteli, resp. se školou.

Pro **přijetí role rodiče „školsky oslabeného“** dítěte je důležité i to, jak intenzivní má dítě problém a jakým způsobem ho dítě prožívá. Rodič může často mylně odečítat ze signálů dítěte jeho prožitky. Často se stává, že rodiče vnímají své dítě jako znechucené, líné, bojkotující školní práci, aniž by si připustili, že primárním důvodem těchto projevů je únava dítěte ze školní práce a nadměrných požadavků. Rodič, který špatně „čte“ své dítě a vnímá ho jako protestující proti péči, se pak často v rámci pomoci ve školních problémech od dítěte odvrací se slovy „když on nechce, tak já taky nebudu chtít“.

Najde-li rodič sám pro sebe způsob, jakým se vyznat ve svém dítěti, je to výhra pro něho samotného i pro dítě. Vyhne se tak nadměrnému přetěžování a naopak ulevování až rozmazlování, přestává své dítě úzkostlivě sledovat či se od něho odvracet.

Problémem ve vztahu rodiče ke „školsky oslabenému“ dítěti může být i úspěšnější sourozenec. Zvláště starší úspěšný sourozenec vytváří normu pro výkon (Vágnerová, 2001), podle níž pak rodiče přistupují i k mladšímu, méně úspěšnému, „školsky oslabenému“. Zahanbující pro dítě může být i opačná kombinace – když je mladší sourozenec úspěšnější, umí toho víc a vlastně překračuje svého staršího, „školsky oslabeného“ sourozence.

Vztah rodiče ke „školsky oslabenému“ dítěti se zcela jistě odvíjí i od příčin, které rodiče přisuzují vzniku obtíží. Máme zkušenost, že rodiče se často a více ptají odborníka po příčinách, jimž přikládají ve svém vnímání problému až neobvyklý důraz. Nejpozitivnější je, když rodič pochopí, že za problémy dítěte stojí řada příčin, když tyto příčiny zbytečně nepitvá, když se příčiny vzniku obtíží nestávají předmětem domácích sporů a obviňování.

Reakce rodičů na roli „školsky oslabeného“ dítěte

Mají-li rodiče dítě, které z nějakého důvodu nezapadá do běžné představy o „normálním“ dítěti, t.j. fungující ve škole běžným, v žádné oblasti výrazně nevybočujícím způsobem, je dotčena, resp. ohrožena jejich rodičovská identita (Matějček, 1992).

Na ohrožení či ztrátu rodičovské identity může rodič reagovat různými způsoby. Rodič patrně vždy v reakci na objevení se (či jen tušení) problémů u svého dítěte pociťuje úzkost. Závisí na mnoha činitelích, jak je schopen si tuto úzkost uvědomit, zpracovat a jak se pak promítá do jeho vztahu k dítěti, do jeho postojů a chování směrem ke škole.

Je pochopitelné, že reakce rodiče na objevení problémů u vlastního dítěte může být zprvu až překotná, rodič může zapojit do zpracování situace různé obranné mechanismy atd. Pokud rodiče fázi „obranných mechanismů“ nepřekonají a nevybudují si identitu „rodiče školsky oslabeného dítěte“, nemohou být adekvátním pomocníkem svému dítěti. Pojetí a zpracování rodičovské identity se promítá i do výchovných postojů vůči dítěti a ovlivňuje formování jeho vlastní identity.

Reakce rodičů mohou být různé, často nelze různé typy reakcí oddělit. Pokus o typologii reagování rodičů na školské oslabení jejich dítěte tedy nutně musí být neúplný.

– **hyperprotektivní péče**, v extrémnějším případě až omlouvání dítěte, hledání co nejsnazší cesty pro ně – někdy může být spojena s částečným odmítáním odborné péče, neboť tu též provází nutnost překonávat jisté překážky a klást na dítě nároky.

Matka syna s diagnostikovanou SPU a s masivními výukovými obtížemi, navíc se sekundárními neurotickými obtížemi, přichází s otázkou, „jak se se synem učit, aby to ve škole bylo lepší“. Při konzultaci sděluje, jak syna lituje, že má takové potíže, chce mu všemožně usnadnit jeho pobyt ve škole (proto např. odmítala opakování v počátečních letech ZŠ – prodloužilo by se tak synovo školní trápení). Maminka vůbec nevidí smysl docházky do školy v tom, že dítě získá nějaké vědomosti, dovednosti a pracovní návyky atd., školu vnímá jako překážku pro dítě – „kdyby nebyla škola, byl by šťastný“. Chlapec je masivně oslaben téměř ve všech složkách percepce, bez odstranění či aspoň

zmírnění těchto oslabení pod odborným vedením bude domácí příprava problematická. I když je toto matce vysvětlováno, odmítá to pochopit, odmítá přistoupit na nabídku reedukačních postupů. Má zřejmě pocit, že jí nebylo pomoheno a dítěti ulehčeno.

– **odklon pozornosti od dítěte a hledání viníka (resp. ztěžovatele jeho situace) v okolí;** časté je, že takto reagující rodič ulpívá v boji se školou; má pocit, že je dítěti krivděno, že je nepochopeno, odborníka vnímá spíše jako mediátora v komunikaci se školou či spojence v boji proti škole, reedukační péči přijímá jako způsob, jak by to dítě mohlo ve škole nějak zvládnout; na terapeutickou či reedukační péči často rezignuje, protože z jeho pohledu nepřináší ve škole požadovaný efekt. Někdy takový rodič může pojmout boj se školou jako své „poslání“ – reaguje velmi kriticky na přístupy učitele, je přecitlivělý na to, když učitel upozorňuje na nedostatky dítěte; takový rodič je známý většině učitelského sboru, má častý kontakt s ředitelem školy, má tendenci obracet se ve snaze řešit problém dítěte např. na školskou inspekci apod.

U devítiletého hochy byla diagnostikována ADHD, ve škole není akceptován, škola, kterou navštěvuje, je proslulá tím, že nezohledňuje děti se SPUCH, jiná škola není v dosahu. Rodiče kritizují školu, jakoby však nechtěli nalézat správnou formu kontaktu s ní. Sami nejsou důslední v realizaci doporučení k nápravě, jsou nezralí, dítě je svým problémem obtěžuje – nejsou ochotni si to přiznat, kritiku projikují směrem ke škole.

– **rodiče pocítují výčitky svědomí** za to, že něco zanedbali, snaží se to dítěti vynahradit – mohou se stavět k dítěti dlouhodobě hyperprotektivně (viz výše) nebo se snaží krátkodobě situaci řešit – nikoliv jako pomoc dítěti, spíše ve snaze odlehčit svým výčitkám (mohou tedy vyhledat odbornou pomoc; jakmile se jim lehce uleví, na spolupráci rezignují).

Matka jedenáctileté dívky se na nás obrátila s žádostí o pomoc, dcera má dlouhodobé problémy v soustředění, zapomíná, je nepořádná, málo poddajná, nechce se učit – matka sama říká, že na ní „alergická“, pak si některé své prudší reakce vyčítá. Matce jsou vysvětleny potíže dcery i jejich důvody (ADHD), matka sice aspoň částečně situaci dcery chápe, dokonce k ní změnil své přístupy, ovšem jakmile se situaci mírně zlepšuje, na terapii rezignuje.

– **rodič odmítá problém dítěte,** odmítá možnosti, jak ho řešit, často se tak zmítá mezi různě nevhodnými výchovnými přístupy, odmítá reagovat na doporučení školy řešit nějak problém dítěte (např. zkontaktováním odborníka), říká, že dítě „je takové, jaké je, a má na to, na co má“; takoví rodiče jsou ve velké většině případů sami nezralí, málo flexibilní, prezentované tvrzení je jejich alibi na neochotu, či spíše neschopnost nebo nepřípravenost nalézat jiné cesty k dítěti a měnit zažité stereotypy v péči o ně; takový rodič většinou

nebývá klientem – pokud se klientem stane, přestává být příslušníkem tohoto rodičovského typu.

Příkladem takového typu rodiče může být snad až humorná historka: Sociální pracovníce v PPP objednávala telefonicky dítě k psychologickému vyšetření, které doporučila škola. O rodině měla informaci, že je v jistém smyslu „sociálně slabší“, se školou málo spolupracující. Telefon vzala matka a když jí sociální pracovníce sdělila důvod telefonátu, žena ho odešla přetlumočit manželovi, otci dítěte. Sociální pracovníce po chvíli slyšela, jak muž ženě říká: „A vyříd' jí, že si ho vyšetřím sám!“.

– **rodič se vědomě snaží o přístup „jako kdyby dítě nemělo žádný problém“** (na rozdíl od předešlého typu toto činí vědomě, není to projev výchovného tápaní ve vztahu k potomkovi a neujasněnosti jeho rodičovské role); takový rodič se snaží dítě začleňovat bez ohledu na jeho problémy, má tendenci protlačovat ho a dokazovat jeho schopnosti, často dítě svými požadavky přetěžuje, protože nebere v úvahu jeho handicapy nebo jim přikládá pouze malou důležitost; do naší péče se takové dítě dostává spíše později, např. jako přetížený a neurotizující žák víceletého gymnázia (které bývá v tomto případě pojato jako únik před problémy v ZŠ).

Rodiče dvanáctiletého hochy od jeho dětství tuší, že je „jiný“, ovšem zdroj a příčiny jeho problémů zatím nikdy nehledali. Chlapec je nadprůměrně inteligentní a dlouhodobě přetížený. Disponuje oslabenou CNS, dá se předpokládat nezralost v době nástupu do ZŠ, jejíž důsledky hoch stále obtížně kompenzuje – jeho potíže se dosud projevovaly spíše v drobných signálech, než v obtížích zásadnějšího rázu. Výukově se však jeví jako bezproblémový – rodiče málo vnímají, kolik ho školní činnosti stojí sil a námahy, zaměřují se pouze na výsledek, který je nadprůměrný. Má řadu zájmů, každý den dochází do nějakého kroužku, ve všech pracuje poměrně úspěšně. I přes toto všechno si oblibu rodičů získává – aniž jsou ochotni si to připustit – mladší sourozenec tohoto chlapce, který je v oblasti sociálních dovedností lépe vybaven. Rodiče se neshodují ve svých výchovných přístupech. Teprve když hoch zcizí své babičce větší finanční částku, rodiče se obracejí na odborníka. Výchovný delikt dítěte lze interpretovat i jako jeho nevědomé volání o pomoc.

– **rodič, který sice přijímá roli rodiče „školsky oslabeného dítěte, ale nechápe potřeby dítěte** – směřuje k němu intenzivní, ale potřebám dítěte neodpovídající péči.

Naším klientem se stal chlapec s masivními problémy plynoucími z ADHD (především s významnými obtížemi v oblasti soustředění, ale též s problematickou motorickou koordinací a velmi disproporčním rozvojem schopností). Domácí příprava s hochem byla velmi obtížná, časově náročná, rodina projevovala velkou snahu a dobrou vůli synovi pomoci. Maminka při konzultaci

vyprávěla, jak si s otcem rozdělili kompetence v rámci jednotlivých školních předmětů – matka se se synem učí biologii, chemii, otec dějepis, zeměpis, píše čtenářský deník, sestra cizí jazyk. Takto se u domácí přípravy chlapce střídá celé odpoledne někdo, neboť jen jeden dospělý „by to nevydržel“; nikdo však nepřemýšlel o tom, jak to vydrží samotné dítě. Dalším důkazem nepochopení obtíží dítěte byla matčina úvaha o tom, že toto její nesoustředěné, neobratné a na ZŠ sotva prospívající dítě půjde studovat gymnázium, když „k práci není“. Štěstím bylo, že rodina se postupně nechala ve svých přístupech a očekáváních vztažených k dítěti korigovat.

– **rodič nejistý, který intuitivně chápe problémy svého dítěte, je vstřícný k doporučením školy i odborníka, leč vzhledem ke své nejistotě jen obtížně hledá správné přístupy k dítěti**, tento rodič je však nakloněn odborné péči, je dobře terapeuticky ovlivnitelný a spolupráce s ním bývá efektivní. Takový rodič často říká „já si nechám poradit“. Nebezpečím pro něj může být setkání s příliš direktivním odborníkem, jehož doporučení bez vlastní korekce přijímá. Takový rodič k dítěti přistupuje s citem, na rozvoji svých rodičovských dovedností pracuje, rovněž tak na svém osobnostním růstu.

Maminka šestiletého syna vyhledá odbornou pomoc v souvislosti s diagnózou enuresis nocturna. Chlapec je výrazně nezralý po všech stránkách. Dítě se dostává do terapeutické péče, matka však není schopna zajistit režimová a výchovná opatření. Sama je nejistá, nezralá, též měla a má problémy s pozorností, syn je v mnohém jejím obrazem. Matka v kontaktu reaguje mile, svou nejistotu kryje smíchem – syn používá podobný vzorec. Nakonec je dítě problému, kvůli kterému začalo do terapie docházet, zbaveno. Terapeutce se podaří navázat kvalitní kontakt s matkou, matka vstupuje do terapie a postupně získává náhled na řadu svých vlastních problémů a potíží ve vztahu k synovi. Prostřednictvím matky (a jejího vyzrání během terapie) se tak zlepšuje i situace dítěte. U méně vytrvalého terapeuta by se však toto nemuselo zdařit – terapie by se rozplynula „do ztracena“.

– **rodič-trpítel**, který sám se cítí problémem dítěte natolik ohrožen, že staví do popředí sebe, nikoliv své dítě.

Pracovně vytížená matka je konfrontována s problémy svého dítěte v 1. třídě – hoch nastoupil do školy jako nezralý, je prací ve škole unaven, vysílen, ztrácí chuť, navíc rána před školou i odpoledne tráví dlouhý čas ve školní družině. Matka, ač je to v jejích finančních i technických možnostech odmítá aspoň dočasně změnit svůj denní režim a alespoň odlehčit dítěti omezením jeho pobytu v družině. Říká, jak sama potížemi dítěte trpí, jak ji „ničí“ atd.

– **rodič, který pojme pomoc dítěti jako svůj životní úkol, často i oběť**
– ovšem využívá k tomu naprosto nevhodných prostředků, svou pozornost na

dítě zacílí takovým způsobem, že mu unikají hlubší souvislost a také osobnost samotného dítěte; mezi takový typ rodičů patří rodič až hyperaktivně hledající pomoc, zkoušející nejrůznější druhy terapií a nápravných opatření, stále nespokojený s jejich výsledkem – a tímto dítě enormně omezující, zatěžující, odsunující do pozadí jeho prožívání; dítě se pak právem cítí jako „objekt“ péče.

Desetiletý chlapec má problémy od počátku školní docházky (způsobené oslabenou CNS, nerovnoměrným rozvojem schopností a řadou dalších faktorů), absolvoval již několik psychologických vyšetření, což však rodiče nesdělí, dovídáme se to až mimochodem mnohem později. Na označování zdrojů problému rodiče nereagují, stále „hledají“ „svou“ odpověď, která nepřichází...

Maminka čtrnáctiletého chlapce s diagnostikovanou lehkou mozkovou dysfunkcí, žáka víceletého gymnázia, se na nás obrátila s tím, že má pocit, že by pro syna mohla udělat ještě víc, nalézt ještě nějaký jiný způsob terapie. Hoch prošel již od předškolního věku řadou nejrůznějších vyšetření a terapeuticko-nápravných postupů (trénink grafomotoriky, EEG biofeedback, kineziologie, hipoterapie, práce s hlínou atd.). Iniciátorem péče byla vždy matka, ona též zajišťovala domácí přípravu a synovi se nadstandardně věnovala (až ho „dusila“ svou péčí), otec-podnikatel byl v rodině absenční a vztah syna k němu byl narušen. Nakonec se ukázalo, že matka hledala cestu, jak přimět otce dítěte ke změně postoje k synovi.

– **rodiče ponížení**, kteří se sice snaží o pomoc dítěti a nápravu jeho obtíží, ale roli rodiče „školsky oslabeného dítěte“ nezvnitřnili, to se projevuje např. i tím, že fakt, že je dítě v péči odborníka tají před širším okolím, rodinou, někdy i před školou. Takové tabu je pro dítě značně zatěžující. Tito rodiče, když vstupují do odborné péče, se ptají, co mají říci dítěti, aby se „necítilo divně“ – přitom tuto otázku nekladou za své dítě, ale za sebe samotné. Úkolem odborníka je zbavit je stigmatizace spojené s problémem dítěte a naučit je přijmout roli rodiče „školsky oslabeného“ dítěte.

– **rodiče v rámci svých možností spolupracující na nápravě**, resp. zmírnění potíží dítěte, snažící se o zdravou komunikaci se školou – k tomuto stádiu postoje k dítěti, jeho problému, škole i odborné péči musí rodič většinou „dospět“, či být doveden.

Postoj rodičů „školsky oslabeného“ dítěte ke škole

Význam, jaký má pro dítě role školáka, je do značné míry ovlivňována názory a postoji rodičů. V případě dítěte „školsky oslabeného“ je postoj rodiče ke škole ještě významnější.

Postoj rodičů ke škole je ovlivněn jejich zkušenostmi, hodnotovou úrovní a aspiracemi (Vágnerová, 2001). Do svého postoje ke škole rodiče projiku-

jí vlastní zážitky, zkušenosti, úspěchy i selhání, resp. svou interpretaci tohoto. Postoj rodičů ke škole rovněž souvisí s pozicí rodiny ve společnosti. Dítě většinou akceptuje (alespoň v mladším školním věku) názory rodičů a způsoby jejich hodnocení určitých situací a používá podobné obranné reakce (Štech, 1997 in Vágnerová, 2001).

Vágnerová (2001) v rodičovském postoji ke škole diferencuje:

- význam školního úspěchu – t.j. důležitost školního prospěchu pro rodiče (což souvisí s jejich hodnotovou orientací);
- hodnocení náročnosti učiva – t.j. rodičovské hodnocení obtížnosti či zvládnutelnosti školní práce; např. prezentují-li rodiče dítěti školu jako zátěž či zdroj ohrožení, vytvářejí se i u dítěte obavy;
- míru reálnosti jejich očekávání – tedy důležitost shody očekávání rodičů a možností dítěte.

Postoj rodičů ke škole závisí na jejich individuálně specifických zkušenostech a na obecných názorech sociální skupiny, k níž náleží. V postoji rodičů ke škole lze odlišit dva aspekty (Vágnerová, 2000):

- obecná hodnota školy, platná v dané společnosti;
- individuálně specifický význam školní úspěšnosti a očekávání, které z tohoto vyplývá. Jeho základem je často vlastní zkušenost rodičů.

Rodiče si uvědomují, že je pro dítě důležité, aby se ve společnosti uplatnilo, prvním takovým krokem je vstup do školy. Školní úspěšnost dítěte je většinou rodičů chápána jako potvrzení kvality rodičů (Vágnerová, 2001). Školní výsledky dítěte reprezentují rodinu a potvrzují její hodnotu v širší společnosti. Školsky neúspěšné dítě snižuje sociální prestiž rodiny, což může být pro rodiče nepřijatelné – záleží však vždy na nich, jak tento fakt zpracují, prezentují dítěti a jakou důležitost mu přisoudí.

Očekávání rodiče od učitele resp. školy

Škola jako instituce převzala část vzdělávacích úloh rodiny. Škola organizuje do velké míry čas rodin, vstupuje do jejich hodnotového systému. Funkce rodiny a školy se svým způsobem doplňují v tom, že každá z těchto institucí jiným způsobem udržuje kontinuitu sociálního řádu. Přitom je vztah školní a rodinné socializace rozporný, zvláště tam, kde se výrazněji liší hodnotové systémy školy a rodiny (Havlík–Kořa, 2002).

Očekávání rodičů ve vztahu ke škole patrně nelze úplně zobecňovat. Jsou odvislé od míry jejich osobnostní zralosti, vztahu ke vzdělání a vlastních vzdělávacích zkušeností i od dalších faktorů. Pokud by někdo položil rodičům při vstupu jejich dítěte do školy otázku, co od učitelů očekávají, bylo by logickou opovědí: aby bylo k jejich dítěti přistupováno podle jeho možností, schopností atd. Jen velmi ambiciózní rodiče očekávají jistou míru vědomostí

a dovedností, které by jejich dítě mělo ve škole získat, obecně daleko více je zřejmě očekáván jistý „přístup“. A je jisté, že právě tento přístup významně ovlivňuje práci dítěte ve škole, jeho ochotu získávat vědomosti i jeho postoj ke vzdělávání jako takovému.

Rodiče často prezentují velkou snahu akceptovat učitele a podporovat jeho autoritu u dítěte, často však je to právě učitel, který i takto dobře „naladěného“ rodiče odradí.

Otázkou je i to, nakolik čeští učitelé podceňují kontakt s rodiči, resp. omezují ho na kontakt v případě vyskytnutí se problému, málo již na kontakt běžný, který obecně zhodnocuje působení dítěte ve škole a jeho vývoj. Rodič tak může mít pocit, že učitel je od toho, aby zachycoval nedostatky dítěte a upozorňoval na ně, nikoliv aby hledal odpovídající cesty stimulace dítěte a podpory jeho rozvoje.

Učitel, který informuje trvale rodiče pouze o nedostacích či výchovných přestupcích vyvolává v rodiči nejprve snahu dítě bránit, v horším případě pak rezignaci, odvrácení se od školy jako od partnera při výchově a vzdělávání dítěte, obviňování učitelů (všechno jsou vlastně formy agrese či úniku jako základních reakcí).

Naši poradnu požádala o spolupráci matka chlapce, u něhož byla diagnostikována specifická porucha učení. Matka, ač vzděláním speciální pedagožka, působící jako středoškolská učitelka, v podstatě ukončila před časem kontakt se školou s tím, že má osobní antipatie k učitelům a k jejich přístupům. Popisovala dlouhodobé rozmanité výtky učitelů k jejímu synovi na třídních schůzkách. Nejprve syn „unikl“ na víceleté gymnázium, tam se však situace opakovala – a tak „unikla“ matka. Matka si v tomto případě nebyla ochotna připustit, že syna v podstatě v jeho „boji“ se SPU opustila a ponechala osamělého, neboť on „unikat“ nemá kam. – Samozřejmě, že uvedená kazuistika dokládá nejen neadekvátní postupy školy, ale i nezralost rodiče.

Učitel je v kontaktu s rodičem mnohem méně než s dítětem, přesto má o rodiči řadu informací z různých zdrojů, resp. může si dělat úsudky o osobnosti rodiče, jeho postojích, péči o dítě atd. na základě své interpretace různých informací. Do jisté míry je tedy postoj učitele k rodiči závislý na schopnosti co nejadekvátněji interpretovat náznaky a signály.

Riefová (1999) ve své popularizující příručce pro rodiče uvádí tyto potřeby rodičů dětí s „poruchami“:

- potřeba, aby jim učitelé jasně sdělovali, co od nich očekávají;
- aby se denně zaznamenávaly domácí úkoly (aby měl rodič „usnadněn“ svůj přístup k domácí přípravě s dítětem);
- aby byli učitelé pro rodiče snadno dosažitelní;
- aby byli učitelé vnímaví a citliví.

Toto je samozřejmě zjednodušující pojetí, nicméně dle našeho pohledu poměrně jasně vyjadřuje a shrnuje očekávání rodičů.

Postoje rodiče k odborníkovi a jím nabízené péči

Přijme-li rodič svou roli rodiče školáka, naváže-li vztah se školou, sžije-li se i s rolí rodiče „školsky oslabeného“ dítěte, je ve většině případů nucen nechat do svého života vstoupit ještě další osobu – odborníka (psychologa, speciálního pedagoga apod.), který se stává jeho pomocníkem a průvodcem po „krajně školsky oslabeného“ dítěte.

Ochota rodiče navázat kontakt s odborníkem a odhalit část svých rodinných záležitostí i svých rodičovských slabostí zřejmě není samozřejmá a vyžaduje jistou dávku odvahy. Závisí vždy na odborníkovi, jaký prostor klientovi poskytne a jak se své role zhostí.

Lze nalézt několik typických postojů rodičů k odborné péči spec. pedagoga, psychologa, terapeuta atd.:

- rodič přeceňující odbornou péči v tom smyslu, že učiní z dítěte „objekt péče“, není-li korigován, je dítě znechuceno, unaveno apod.;
- rodič odmítající jakoukoliv odbornou pomoc či péči;
- rodič, který odborníka vyhledá jen proto, aby měl alibi pro školu, sám však možnosti úpravy problému nehledá, neboť v ní nevěří;
- rodiče často očekávající rychlou změnu a nápravu obtíží dítěte, pokud se tato nedostavuje, na odborníky zanevře (často se pak začne věnovat dítěti větší měrou sám, ne vždy však odpovídajícím způsobem);
- rodič poučený, s adekvátními očekáváními vztaženými k odborné péči.

Rodiče potřebují pomoc, aby se naučili své dítě přijmout takové, jaké je, pochopit a zvládnout výchovně – v tom jim může pomoci právě odborník.

Nejtypičtější reakce a přístupy rodičů k odborné péči již byly popsány v kapitole zabývající se postoji rodičů k dítěti.

Cílem je, aby rodič přijal své dítě takové, jaké je, a směřoval k němu adekvátní péči a bezpodmínečnou lásku. Znamená to dopracovat se identity rodiče „školsky oslabeného“ dítěte. Nestydět se, neprotestovat, nepřijímat zvláštnosti svého dítěte jako neštěstí či ránu osudu, ale jako životní úkol, na jehož zvládnutí je třeba pracovat.

LITERATURA

Havlík, R., Halászová, V., Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. PF UK Praha.

Havlík, R., Kořan, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Portál, Praha.

- Jedlička, R. (2001). *Psycho-sociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. PF UK Praha.
- Kastová, V. (2000). *Krize a tvořivý přístup k ní*. Portál, Praha.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN, Praha.
- Pokorná, V. (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál, Praha.
- Riefová, S. F. (1999). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Portál, Praha.
- Šebek, M. (1990). *Neklidné děti a jejich výchova*. SPN, Praha.
- Vágnerová, M. (1996). *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Technická univerzita, Liberec.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál, Praha.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. UK Praha.
- West, G. K. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje*. Portál, Praha.
- Zelinková, O. (1997). *Poruchy učení*. Portál, Praha.

ANTECEDENTY PRENATÁLNÍ MATEŘSKÉ ANXIETY A DEPRESE ¹

Radmila Bad'urová

Lékařská fakulta MU Brno, oddělení preventivní a sociální pediatrie

ÚVOD

První těhotenství je pro ženu životní událostí, která zahrnuje hluboké změny psychické a somatické, podobně jako puberta nebo období menopauzy a vyžaduje adaptaci biologickou, psychickou i sociální (Roztočil, 2001, Balaskasová, 1996, Samela-Aro et al., 2000).

Několik studií uvádí, že ženy během těhotenství prožívají zvýšenou anxietu a tenzi (Canals et al., 2002, Cote-Arsenault, Bidlack, 2001, Dole, 2001, Oakley, 1982). Anxieta a tenze mohou souviset s nejrůznějšími strachy a obavami: strachem z narození poškozeného dítěte, strachem z potratu, z narození dvojčat, strachem o vlastní zdraví, strachem z nemocnice, ze ztráty sexuální přitažlivosti nebo jednoduše se strachem z neznámého (Dragonas et al., 1996, Panopoulos, Athanasiades in Dennerstein, Frazer, 1986).

Psychopatologické teorie rozvoje afektivních poruch zahrnují reakce na ztrátu – ztrátu zdraví, ztrátu statusu, blízké osoby (Osofsky, Osofsky in Dennerstein, Burrows, 1983). Tennatova (2002) přehledová studie o vztahu stresu a deprese podporuje tvrzení, že stresory ve formě životních událostí souvisí s výskytem úzkosti i deprese. Depresi predikovaly pouze velmi vážné životní události spojené se ztrátou. Anxieta souvisí s událostmi vyvolávajícími ohrožení nejrůznější závažnosti. Dále uvádí, že míra zapůsobení stresoru souvisí s typem deprese, indexem epizod, relapsem, léčbou.

Obecně je akceptováno, že stresogenní životní události a nedostatečná sociální opora přispívají ke vzniku emočních poruch. Sociální opora v průběhu těhotenství významně ovlivňuje zvládání obav, strachů a ztrát (stresu) a predikuje objevení se anxiózní nebo depresivní poruchy. Ženy s diagnostikovanou anxiózní nebo depresivní poruchou pociťují méně instrumentální a emoční opory v průběhu těhotenství. Tento pociťovaný nedostatek opory se může objevit ve vztahu k rodičům, příbuzným a přátelům, ale nejvíce je pociťován ve vztahu k partnerovi (Praško, 2002).

Ženy, které v těhotenství onemocní depresí nebo jinou psychickou poruchou, řeší společně s lékaři základní problém, zda se léčit farmaky nebo

¹ Studie byla financována s podporou projektu LN 00A03.

jinými postupy (Seifertová, 2001). Farmakoterapie v graviditě představuje pro lékaře dilema, což je dáno omezenými znalostmi účinků léků na lidský plod. Relaps nebo neléčená depresivní nebo anxiózní porucha v graviditě zvyšují riziko nedostatečné péče o sebe, malnutrice, abuzu alkoholu, nikotinu aj. Stresem matky, maladaptivním chováním, farmakoterapií může trpět plod. Metabolické a hormonální změny v organismu matky se na něj přenášejí skrze placentu. Riziko výskytu úzkostné a depresivní poruchy během těhotenství nemusí být vyšší než v jiných obdobích, ale následky mohou být závažnější, protože úzkost a deprese ovlivňují časný vývoj dítěte.

Dobrý psychický stav matky je významný pro základy psychiky dítěte a pro utváření dobrého vztahu matky k dítěti. Určení prediktorů prenatální mateřské anxiety a deprese z oblasti psychické, sociální i zdravotní je cenným přínosem pro preventivní opatření.

SOUBOR A POUŽITÉ METODY

Soubor

Soubor tvořily respondentky studie ELSPAC (The European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood), 1426 primigravidních žen s předpokládanou dobou porodu od 1. 3. 1991 do 30. 6. 1992 (průměrný věk byl 23,1 let, směrodatná odchylka 4,1 roky, rozpětí 16–45 let). Ženy byly detekovány prostřednictvím brněnských prenatálních poraden a kontaktovány kolem 20. týdne těhotenství prostřednictvím prenatálních dotazníků.

Metody

Vnímaná sociální opora – dotazník s 10 položkami, které se vztahují k emoční, finanční a instrumentální vnímané opoře poskytované od rodiny, přátel a institucí. Respondentky na tvrzení odpovídají na čtyřbodové škále. Výsledný skóre se pohybuje v rozmezí od 0 do 30 bodů.

Symptomy v těhotenství – inventář s 18 položkami, které vyjadřují různé symptomy, příznaky a vyšetření, jež se mohou objevit v prvních třech měsících těhotenství (např. nevolnost, zvracení, krvácení z rodidel). Zajímá nás pouze výskyt, tj. počet udávaných symptomů. Ženy nejčastěji udávaly 3 symptomy.

Životní události – inventář měl 41 položek – nepříjemných událostí (např. nemoc, úmrtí v rodině, rozvod). Respondentky odpovídaly na pětibodové škále, zaznamenávaly jak výskyt události, tak její zapůsobení. Poslední otázka je otevřená a ptá se na to, zda se stalo od doby otěhotnění ještě něco jiného, co není uvedeno v seznamu a zapůsobilo to nebo vyžadovalo zvýšené úsilí. Výsledkem jsou dva skóre:

1. *Počet životních událostí* – suma životních událostí, jež se přihodily. Hodnota tohoto skóru se pohybuje v rozmezí od 0 do 42 životních událostí.
2. *Zapůsobení životních událostí* – událostem s největší mírou zapůsobení je přiřazena hodnota 4, hodnota 0 je přiřazena událostem, které se nevyšly. Tudíž hodnota celkového skóru vlivu životních událostí se pohybuje v rozmezí od 0 do 168.

Škála deprese – The Edinburgh Postnatal Depression Scale, EPDS, zjišťovala pocity žen v minulém týdnu. Má 10 položek, na které se odpovídá na čtyřbodové škále. Škála byla navržena speciálně pro použití u těhotných žen (položky nejsou úzce zaměřeny pouze na specifické prožívání poporodního období). Celkový skór EPDS dosahuje minimální hodnoty 0 a maximální možné hodnoty 30. Skór nad 12 bodů byl stanoven jako indikátor velké pravděpodobnosti klinicky významné deprese.

Adaptovaná škála neuroticismu – The Crown-Crisp Experimental Index, CCEI je 48 položková škála, která zjišťuje neurotické symptomy. Škála se vztahuje k pocitům, které ženy prožívaly v posledním měsíci. Respondentky vybírají ze 4 možností tu odpověď, která vystihuje četnost výskytu symptomů v posledním měsíci. Celkový skór neurotických symptomů se pohybuje v rozmezí minimální hodnoty 0 a maximální 46.

VÝSLEDKY

Deskriptivní charakteristiky

I když naše populace není klinická, u 44,7 % primigravidních žen je vysoká pravděpodobnost výskytu úzkostných poruch a u 9,2 % žen je vysoká pravděpodobnost výskytu depresivní poruchy.

Výskyt 42 možných životních událostí, které se přihodily od začátku těhotenství a byly vybaveny kolem 20. týdne gravidity v celém výzkumném vzorku podrobně popisujeme v tabulce 1. Průměrný počet prožitých událostí byl 3,04 (směrodatná odchylka 2,38). Nejčastěji se vyskytl počet událostí s hodnotou 2 a nejvyšší zaznamenaný počet životních událostí byl 14.

stěhování			+			
velké finanční potíže			+			
sňatek			+	+	+	+
další těhotenství			+	+		
samovolný potrat			+		+	+
interrupce			+			

Legenda: + nulovou hypotézu nelze zamítnout
 nulovou hypotézu můžeme zamítnout
 X – životní událost nebyla zahrnuta v inventáři v daném období

Závěr

Výzkum potvrzuje nejednoznačnost a vysokou individuální variabilitu ve frekvenci i zapůsobení životních událostí a taktéž jejich citlivost na množství vnějších faktorů (ekonomických, psychických a sociálních). Rozložení jejich četností také výrazně odráží specifické potřeby spojené s péčí o dítě, které mají vliv jak na ženy tak na muže. Dvě zkoumané dimenze životních událostí – **frekvence** a **subjektivní zapůsobení** vykazují vysokou korelaci obou dimenzí jak v jednotlivých obdobích A–F tak v rámci 7 tematických kategorií a tedy vzájemný velice úzký vztah, který lze interpretovat jako **negativní závislost, tedy čím častější jsou události, tím méně působí**. Nižší korelace v kategorii Smrt, je dána relativně nízkou četností událostí. Naopak ty kategorie (Práce a Nemoc), v nichž se pravidelně v průběhu období objevovala vysoká četnost (stěhování, změna zaměstnání, nemoci dětí) mají korelace výrazně vyšší.

Dále, i při variabilitě v jednotlivých obdobích zapůsobení zůstává jak u mužů tak u žen medián roven 2, tedy zapůsobilo **dost**, stabilita v zapůsobení a zároveň neprokázaný vliv pohlaví se objevuje pouze u událostí, které se staly velice malému procentu výzkumného souboru a zároveň jde o události méně časté. Rovněž se však opakovaně objevovala tendence žen volit v subjektivním zapůsobení událostí extrémní škály (zapůsobilo silně, nezapůsobilo vůbec), u mužů je na druhé straně tendence opačná (zapůsobilo dost, zapůsobilo málo). Subjektivně vnímané zapůsobení životních událostí vykazuje vysokou citlivost na jednotlivá období. Životní události bez relativního vlivu pohlaví na posouzení subjektivního zapůsobení a času jsou jen ty, které se týkají smrti.

Diskuse

Koncept inventáře životních událostí vychází z přístupu „životní událost se rovná změně, na niž je nutné se adaptovat“. Výsledky studie potvrzují dřívější analýzy škál životních událostí, v nichž subjektivní zapůsobení události a frekvence výskytu vzájemně korelují (Schraggeová, 1995).

Tab. 1 Rozložení skóre výskytu životních událostí a jejich zapůsobení ve výzkumném souboru 1426 primigravidních žen z Brna

ŽIVOTNÍ UDÁLOSTI	Počet	%	Ø skóre vlivu	Po- řadí dle vlivu	Cel- kem	Bez odpo- vědi
1. Provádala jste se.	539	39,1	2,71	17.	1379	47
2. Myslela jste si, že byste mohla potratit.	371	26,8	3,08	6.	1384	42
3. Přestěhovala jste se.	306	22,1	2,12	33.	1383	43
4. Byla jste na vyšetření, zda vaše dítě nemá nějakou vadu.	281	20,4	2,82	14.	1378	48
5. Váš příjem se snížil.	264	19,2	2,34	27.	1377	49
6. Měla jste spory s partnerem.	235	17,0	2,50	23.	1381	45
7. Měla jste v práci potíže.	215	15,6	2,47	24.	1382	44
8. Měla jste spory s rodinou nebo přáteli.	213	15,4	2,51	22.	1383	43
9. Slyšela jste, že něco z toho, co se přihodilo, by mohlo poškodit dítě.	178	13,0	3,07	7.	1372	54
10. Skládala jste zkoušku.	157	11,4	2,54	21.	1379	47
11. Měla jste velké finanční potíže.	152	11,0	2,57	20.	1382	44
12. Přítel nebo příbuzný byl nemocen.	152	11,0	2,65	18.	1383	43
13. Byla jste přijata do nemocnice.	145	10,5	2,92	11.	1383	43
14. Váš partner měl v práci potíže.	138	10,0	2,22	31.	1375	51
15. Stalo se něco jiného, co není na seznamu.	115	8,6	3,40	1.	1341	85
16. Zemřel Váš přítel nebo příbuzný.	115	8,3	2,86	13.	1386	40
17. Váš partner byl nemocný.	105	7,6	2,13	32.	1381	45
18. Ztratila jste zaměstnání.	92	6,7	2,41	26.	1381	45
19. Nastoupila jste do nového zaměstnání.	79	5,7	2,43	25.	1381	45
20. Váš partner byl na Vás citově krutý.	78	5,7	3,15	5.	1379	47
21. Váš partner byl na Vás hrubý.	77	5,6	2,97	9.	1378	48
22. Váš partner ztratil práci.	57	4,1	2,30	29.	1379	47
23. Měla jste úraz.	45	3,2	2,64	19.	1380	46
24. Zjistila jste, že Váš partner nechce Vaše dítě.	34	2,5	2,91	12.	1380	46
25. Rozešli jste se s partnerem.	31	2,2	2,81	15.	1380	46
26. Byla jste vážně nemocná.	27	2,0	2,93	10.	1384	42
27. Výsledek vyšetření ukázal, že Vaše dítě možná nebude úplně zdravé.	26	1,9	3,27	4.	1357	69
28. Řekli Vám, že budete mít dvojčata.	24	1,8	3,33	2.	1366	60
29. Váš partner Vás opustil.	22	1,6	3,27	4.	1381	45
30. Vykradli Vám byt nebo auto.	14	1,0	2,43	25.	1383	43
31. Váš partner měl potíže se zákonem.	14	1,0	2,43	25.	1380	46
32. Rozvedla jste se.	7	0,5	3,00	8.	1384	42
33. Přišla jste o přístřeší.	7	0,5	3,29	3.	1383	43
34. Pokusila jste se o potrat.	7	0,5	2,23	36.	1381	45

35. Byla jste usvědčena z porušení zákona.	5	0,4	3,40	1.	1382	44
36. Vaše dítě bylo nemocné.	3	0,2	2,67	21.	1380	46
37. Měla jste konflikt se zákonem.	3	0,2	2,33	30.	1383	43
38. Pokusila jste se o sebevraždu.	3	0,2	3,00	8.	1383	43
39. Partner byl hrubý na Vaše děti.	2	0,1	1,50	35.	1377	49
40. Zemřel Váš partner.	2	0,1	3,00	8.	1383	43
41. Zemřelo Vaše dítě.	1	0,1	2,00	34.	1382	44
42. Partner byl citově krutý na Vaše děti.	1	0,1	1,00	36.	1374	52

Skóre vlivu: rozpětí 1–4 body, 1 = minimální emoční zapůsobení, 4 = maximální emoční vliv (skóre vlivu je odvozeno jako aritmetický průměr skóre těch událostí, které se vyskytly).

Jiné životní události (než ty, které byly zmíněny v seznamu) a usvědčení z porušení zákona patřily mezi události s největším emočním zapůsobením. Na ženy dále velmi zapůsobilo oznámení, že se jim narodí dvojčata, pak ztráta přístřeší, výsledek vyšetření, který ukázal, že dítě možná nebude úplně zdravé a odchod partnera, dále citová krutost partnera, obavy z potratu, obavy, že něco z toho, co se přihodilo, by mohlo poškodit dítě, pokus o sebevraždu, úmrtí partnera a rozvod.

Výsledky analýzy vztahů mezi antecedenty prenatální anxiety a deprese

Pro analýzu vztahů mezi antecedenty a závisle proměnnými jsme použili hierarchickou mnohonásobnou regresní analýzu, která umožňuje specifikovat přínos jednotlivých nezávisle proměnných k predikci. Při vstupu do lineární regrese jsme použili tyto proměnné: věk, finanční potíže, symptomy v těhotenství, výskyt vážné deprese v minulosti, vnímanou sociální oporu, počet životních událostí a zapůsobení životních událostí. Nejdříve jsme vytvořili korelační matici antecedentů, viz tabulka 2.

Tab. 2 Korelační matice antecedentů

	Věk	Finanční potíže	Symptomy	Deprese v historii	Vnímaná soc. opora	Počet život. událostí	Zapús. život. událostí
Věk	*	0,33 0,307 961	0,31 0,315 1044	0,037 0,200 1190	0,006 0,854 1119	0,028 0,356 1059	0,025 0,426 1057
Finanční potíže	0,33 0,307 961	*	0,042 0,223 855	0,040 0,216 967	0,127** 0,000 910	0,191** 0,000 867	0,208** 0,000 865
Symptomy	0,031 0,315 1044	0,042 0,223 855	*	0,067* 0,021 1187	0,033 0,267 1118	0,253** 0,000 1071	0,278** 0,000 1069

Deprese v historii	0,037 0,200 1190	0,040 0,216 967	0,067* 0,021 1187	*	0,066* 0,019 1276	0,139** 0,000 1199	0,146** 0,000 1197
Vnímaná sociální opora	0,006 0,854 1119	0,127** 0,000 910	0,033 0,267 1118	0,066* 0,019 1276	*	0,216** 0,000 1149	0,204** 0,000 1147
Počet život. událostí	0,028 0,356 1059	0,191** 0,000 867	0,253** 0,000 1071	0,139** 0,000 1199	0,216** 0,000 1149	*	0,941** 0,000 1227
Zapůsobení život. událostí	0,025 0,426 1057	0,208** 0,000 865	0,278** 0,000 1069	0,146** 0,000 1197	0,204** 0,000 1147	0,941** 0,000 1227	*

Z korelační matice je patrná vysoká korelace mezi skóry životních událostí, jejich počtem a zapůsobením, přičemž asociace zapůsobení životních událostí s ostatními antecedenty je o něco vyšší. Dále je patrné, že s vyšším vlivem životních událostí klesá míra vnímané sociální opory a zvyšuje se výskyt zdravotních symptomů a finanční problémy. Větší zapůsobení životních událostí souvisí také s výskytem deprese v minulosti.

Zajímavý je také vliv finančních prostředků. Čím mají ženy větší finanční problémy, tím menší sociální oporu vnímají a tím více životních událostí prožívají. Také vyšší počet zdravotních symptomů souvisí s větším počtem životních událostí.

Domníváme se proto, že vliv životních událostí na výskyt anxiózních a depresivních symptomů bude zčásti zprostředkovaný finančními, zdravotními problémy a malou sociální oporou.

V prvním kroku regresní analýzy byly anxiózní symptomy predikovány na základě vlivu nepříznivých životních událostí, ve druhém kroku jsme zahrnuli mezi antecedenty také míru vnímané sociální opory, ve třetím kroku počet těhotenských symptomů a vyšetření a vliv finančních potíží v posledním čtvrtém kroku. V tabulce 3 jsou uvedeny výsledky regresní analýzy a regresní koeficienty pro jednotlivé antecedenty. Statisticky nevýznamný byl přínos antecedentů, které nejsou v tabulce 3 zahrnuty (věku matek, deprese v historii a počtu životních událostí – vliv počtu životních událostí se překrývá s jejich zapůsobením, deprese v historii by byla dalším, ale velmi slabým antecedentem na 5% hladině významnosti).

Tab. 3 Antecedenty prenatální anxiety – vliv životních událostí, vnímaná sociální opora, počet symptomů a vyšetření v těhotenství, finanční potíže – výsledky hierarchické regresní analýzy

	Beta koeficienty	t-test	p	R	F-změny	Stupně volnosti	p
Krok 1 vliv život. událostí	0,435	12,22	0,000	0,435	149,26	638	0,000
Krok 2 vliv život. událostí vním. sociální opora	0,387 0,167	10,55 4,57	0,000 0,000	0,464	87,38	637	0,000
Krok 3 vliv život. událostí vním. sociální opora těhot. symptomy	0,343 0,176 0,153	9,10 4,86 4,23	0,000 0,000 0,000	0,487	65,77	636	0,000
Krok 4 vliv život. událostí vním. sociální opora těhot. symptomy finanční potíže	0,325 0,170 0,155 0,098	8,54 4,70 4,33 2,78	0,000 0,000 0,000 0,006	0,496	51,77	635	0,000

Poznámka: F změny je F-test pro změnu vysvětlovaného rozptylu, R je vícenásobný korelační koeficient.

Zapůsobení životních událostí vysvětluje 19 % rozptylu, životní události společně s vnímanou sociální oporou vysvětlují 21,5 % rozptylu (jednu pětinu rozptylu). Třetí model, který k předchozím antecedentům přidává vliv počtu symptomů v těhotenství vysvětluje 23,7 % rozptylu. Pokud se k výše uvedeným antecedentům přidá ještě vliv finančních potíží, jak je tomu ve čtvrtém kroku, dostaneme hodnotu 24,6 % vysvětleného rozptylu (¼ rozptylu dat).

V prvním kroku regresní analýzy byly depresivní symptomy predikovány na základě vlivu nepříznivých životních událostí, ve druhém kroku jsme zahrnuli mezi antecedenty také míru vnímané sociální opory. Vliv ostatních antecedentů (věku, finančních potíží, symptomů v těhotenství, deprese v historii) nebyl statisticky významný. V tabulce 4 jsou uvedeny výsledky regresní analýzy a regresní koeficienty pro jednotlivé antecedenty.

Tab. 4 Antecedenty prenatalních depresivních symptomů – zapůsobení životních událostí, vnímaná sociální opora – výsledky hierarchické regresní analýzy

	Beta koeficienty	t-test	p	R	F-změny	Stupně volnosti	p
Krok 1 vliv život. událostí	0,447	12,87	0,000	0,447	165,85	663	0,000
Krok 2 vliv život. událostí vním. sociální opora	0,409 0,150	11,29 3,87	0,000 0,000	0,467	92,17	662	0,000

Poznámka: F změny je F-test pro změnu vysvětlovaného rozptylu, R je vícenásobný korelační koeficient.

Zapůsobení životních událostí vysvětluje 20 % rozptylu dat, životní události společně s vnímanou sociální oporou vysvětlují 21,8 % rozptylu (jednu pětinu rozptylu).

DISKUSE

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že u 44,7 % primigravidních žen byl vysoký výskyt anxiózních symptomů a velká pravděpodobnost diagnostikování anxiózní poruchy. Tato incidence je o něco vyšší než v běžné populaci. Costa (1998) a Cyrulnik (1998) uvádějí, že 30–40 % populace prožívá anxieta s dostatečně závažnými příznaky pro klinickou intervenci. U 9,2 % primigravidních žen se vyskytla klinicky významná deprese, stejný údaj uvádí i Seifertová (2002), a u 12 % byla vyšší pravděpodobnost rozvoje deprese.

Intenzitu anxiózních symptomů můžeme u primigravidních žen předpovídat z vlivu životních událostí, vnímané sociální opory, z množství těhotenských symptomů a vyšetření a z finančních potíží. Tímto modelem můžeme vysvětlit jednu čtvrtinu rozptylu dat.

Regresní analýza odhalila pouze dva nejsilnější antecedenty pro výskyt depresivních symptomů u primigravidních žen: zapůsobení životních událostí a vnímanou sociální oporu. Tyto proměnné vysvětlují jednu pětinu rozptylu dat, přičemž míra zapůsobení životních událostí je silnějším antecedentem než vnímaná sociální opora.

Pokud jde o reprezentativnost našeho výzkumného souboru, nepodařilo se nám zjistit, kolik žen odmítlo výzkum. Je možné, že právě mezi nimi byly ženy úzkostné a depresivní.

Problematické je i retrospektivní hodnocení životních událostí zejména u žen s klinicky významnou hladinou úzkostných a depresivních symptomů. Kritici studií životních událostí (Thoits, 1982) poukazují na to, že některé

položky ze škály životních událostí spíše vypovídají o přítomnosti psychické poruchy než že by byly nezávislými událostmi, které by mohly způsobit psychickou poruchu. Například spory s partnerem nebo rozvod mohou být indikátory již existující poruchy.

Na gravidní ženu nepůsobí stresogenně pouze životní události uvedené v naší škále, ale všechny požadavky života, o čemž svědčí nejvyšší míra vlivu jiné životní události, která nebyla uvedena na seznamu. Více vzhledu přinese kvalitativní analýza výpovědí k této položce a může být inspirací k rozšíření škály životních událostí

Vzhledem k výše uvedeným metodologickým problémům můžeme shrnout, že dosud není plně objasněný kauzální vztah mezi životními událostmi, vnímanou sociální oporou a vyšším výskytem anxiózních a depresivních symptomů.

K objasnění kauzálních vztahů mezi životními událostmi, vnímanou sociální oporou a vyšším výskytem anxiózních a depresivních symptomů jistě přispěje prospektivní longitudinální studie, která by sledovala životní události, sociální oporu, prožívání a jednoznačně by stanovila vznik psychických onemocnění.

LITERATURA

- Balaskasová, J. (1996). *Přirozené těhotenství. Praktický holistický návod k duševní a tělesné pohodě od početí k porodu*. Praha: Svojtka a Vašut.
- Canals, J., Esparo, G., Fernandez-Ballart, J.D. (2002). How anxiety levels during pregnancy are linked to personality dimensions and sociodemographic factors. *Personality and Individual Differences*, 33, 253–259.
- Costa, J.A.(1998): The public health impact of anxiety disorders: a WHO perspectives. *Acta psychiatrica Scandinavica*. Supplementum 98, 2–6.
- Cote-Arsenault, D., Bidlack, D. (2001). Women's emotions concerns during pregnancy following perinatal loss. *American Journal of Maternal Child Nursing*, 26, 128–134.
- Cyruľnik, B.(1998): Ethology of anxiety in phylogeny and ontogeny. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Supplementum 98, 44–49.
- Dole, N. (2001). Psychosocial risk for preterm birth. *Sciences and Engineering*, 62, 1348.
- Dragonas, T., Golding, J., Ignatyeva, R., Prokhorskas, R. (1996). *Pregnancy in the 90s*. Bristol: Sansom & Company.
- Oakley, A. (1980). *Women Confined: Towards a sociology of childbirth*. Oxford: University Press.

-
- Osofsky, J.D., Osofsky, H.J. (1983). Adaptation to pregnancy and new parenthood. In L. Dennerstein, G. Burrows, (Eds.), *Handbook of psychosomatic and obstetric gynaecology* (pp. 249–263). Amsterdam, New York, Oxford: Elsevier Biomedical Press.
- Panopoulos, C., Athanasiades, N. (1986). Fears in Pregnancy. In L. Dennerstein, I. Fraser, (Eds.), *Hormones and behaviour* (pp.247–250). Amsterdam, New York, Oxford: Experta Medica
- Praško, J. (2002). Psychoterapie poporodních depresí. *Psychiatrie. Supplementum*, 6, 2, 41–46.
- Roztočil, A. (2001). *Porodnictví*. Brno: IDVPZ.
- Samela-Aro, K., Nurmi, J.E., Saisto, T., Halmesmaki, E. (2000). Women's and Men's Personal Goals During the Transition to Parenthood. *Journal of Family Psychology*, 14, 171–186.
- Seifertová, D. (2001). Devět procent těhotných žen splňuje diagnostická kritéria deprese. *Zdravotnické noviny*, 50, 29, 26.
- Tennat, Ch. (2002). Life events, stress and depression: a review of recent findings. *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 36, 173–182.
- Thoits, P.A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145–158.

III. Vývoj:

aspekty vývoje jedince

KDE KONČÍ DOSPÍVÁNÍ A KDE ZAČÍNÁ DOSPĚLOST?

Petr Macek

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Cesta z dospívání do dospělosti je obvykle provázen větší mírou sebereflexe, než přechody mezi jinými vývojovými stádii. Dosažení dospělosti je spjato s vědomím určité definitivy a úplnosti života – někdo ji vítá s radostným očekáváním, pro jiného může být spojena s pocity spíše nepříjemnými nebo ambivalentními:

„Dospívání je krásná doba, dospělost je padesát let zodpovědnosti. Takový ten ‚rozklad‘. Neříkám, že se netěším, ale věk patnácti šestnácti už nevrátíte...“ (filmová herečka a topmodelka, 19 let).

„Dospělost je hranice, která odděluje jednu část života od druhé. Nikdy není přesně určená. U každého člověka se dospělost projevuje jindy. Já rozdělují dospělost na ‚suchou‘ a ‚záživnou‘. Ta suchá je, že dospějete tehdy, když dosáhnete věku 18 let. Já mám raději tu záživnou, která se rozpoutává tehdy, když je člověk opravdu poučen o životě a připouští si, že je dospělý. Někteří lidé ani nedospějí. Jsou stále plni elánu do života, smyslu pro humor a radosti... (student, 18 let).

„...až jednou budu úplně dospělý, pak konečně začnu ctít veškeré konvence, pronášet ty správné banality, začnu dělat kariéru a vydělávat peníze. Říkal jsem to jako z legrace a myslel to vážně...“ (básník a novinář, 50 let).

Uvedené výpovědi představitelů dvou generací nejsou samozřejmě reprezentativní, různých názorů na dospívání a dospělost bychom našli mnoho. Připomínají však, že dospívání již dlouho není nahlíženo jen jako tzv. přípravné období pro život v dospělosti a že zdaleka ne všichni současní adolescenti spěchají, aby se dospělými stali co nejdříve.

Stanovit jasnou hranici mezi adolescencí a dospělostí však dnes není jednoduché. Jestliže počátek dospívání¹ může být určen relativně snadno v souvislosti s nástupem puberty, určit jeho konec a začátek dospělosti je mnohem komplikovanější. Nejčastěji se datuje na rozhraní druhé a třetí dekády života, přičemž větší důležitost než biologická kritéria mají hlediska právní, ekonomická, sociální a psychologická.

¹ Současné přístupy již opustily klasifikaci, které první fázi dospívání označovaly jako pubescenci (Příhoda, 1967; Říčan, 1989), celé období se dnes nazývá adolescencí a vnitřně se diferencuje na časnou, střední a pozdní (viz např. Adams & Berzonsky, 2002; Coleman, 1999).

Dříve než se alespoň částečně pokusím vyjádřit k otázce v názvu této stati, připomeňme si velmi stručně, jakými proměnami v minulosti adolescence procházela a jak byla psychologicky reflektována. Považuji to za důležité, protože současný pohled na dospívání a přechod do dospělosti v sobě zahrnuje všechna dosavadní hlediska.

Adolescence se jako specifická etapa života objevila v evropském kulturním prostředí až na počátku 19. století (Hurrelmann, Engel, 1989). Z dostupných údajů o životě ve středověku lze usuzovat, že z dětství se běžně vstupovalo přímo do dospělosti a kritériem změny sociálního statusu a role byla především tělesná vyspělost, pohlavní dozrávání a z něj vyplývající schopnost reprodukce. Z dítěte se stával dospělý rychle a bez odkladu, sociální učení probíhalo především nápodobou a přímou participací na dění dospělých. Vlastní přechod do dospělosti byl často spojován s určitými rituály a iniciačními obřady (viz např. Příhoda, 1967; Petersen & Leffert, 1992; Durkin, 1995).

Status dospělého znamenal v minulých epochách také ve větší míře než dnes vstup do nějaké konkrétní komunity (rodu, stavu, cechu apod.). Právě komunitní aspekt identity a vědomí sounáležitosti („někam patřím“) měly často výrazně větší hodnotu než osobní, tj. individuální složka identity dospělého.

S nástupem kapitalismu, urbanizace, migrace došlo také k oddělení pracovní části dne od volného času a rodinného života, což mělo právní, sociální, kulturní a sociálně psychologické důsledky. Život dětí, dospívajících a dospělých se navzájem více separoval a každé životní období začalo získávat svoje specifické charakteristiky. Nutnost odborné a několikaleté odborné přípravy na budoucí profesi založila pojetí dospívání jako přípravného období, kdy si mladý člověk učí a zkouší si to, co bude jako dospělý potřebovat (Hurrelmann, 1989).

Z psychologického hlediska je třeba dodat, že v této epoše došlo nejen ke změně životního stylu dospívajících i dospělých, ale také ke změně pohledu člověka na sebe sama. Jestliže do počátku 18. století bylo cílem lidského života především naplnění svého údělu a křesťanské spasení, v průběhu osmnáctého a zejména devatenáctého století začaly jako významné hodnoty vystupovat do popředí soukromý život, pocit vlastní hodnoty a opravdovosti² (srov. Baumeister, 1987). Hledání vlastní identity získalo novou dimenzi

² Viz např. literární hnutí Sturm und Drang (F. M. Klinger, F. Schiller, J. W. Goethe) z druhé poloviny 18. století, které bylo charakteristické idealismem, plným vyjadřováním emocí, revoltou proti všemu starému, odhodláním žít „jinak“ až do všech důsledků, i za cenu nejvyššího utrpení.

osobní jedinečnosti, svobody a nezávislosti, spojenou se zájmem o vlastní prožitky.

Právě v tomto duchu se také stalo období dospívání předmětem první teoretické psychologické reflexe. G. S. Hall (1904) líčil adolescenci jako nevyhnutelný a dramatický střet protikladných intenzivních pocitů (např. nadšení proti světovalu, citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě) a o přechodu z adolescence do dospělosti mluvil jako o „zrození člověka“. Dospívající byl v jeho pojetí napůl necivilizovaný divoch s nekontrolovatelnými impulsy, který se zpravidla až po dvacátém roce života mění v zodpovědného člena moderní společnosti (Hall, 1904; Muuss, 1989).

Přechod z dospívání do dospělosti byl také dlouho spojován s vyřešením tzv. generačního konfliktu. K tomuto tématu přispěla zejména psychoanalýza (S. Freud, A. Freud) a další autoři, kteří z tohoto teoretického odkazu čerpali. Mluví o druhé oidipovské situaci, resp. o individuálním procesu souvisejícím s projevy se sexualitou, s potřebou erotických a partnerských vztahů (Blos, 1979). Nedostatek zkušeností, morální a sociální bariéry facilitují úzkost a znovu revokují oidipovský konflikt. Chování dítěte vůči rodiči je provázáno regresními projevy (např. zanedbává mytí či oblékání), typický je narcismus, melancholie, náladovost, příklon k rodiči opačného pohlaví a rivalizace s rodičem stejného pohlaví. Regresní chování a úzkost pak provokuje „bouři a vzdor“, což jsou podle P. Blose normální a téměř nutné projevy adolescence a které ve svém důsledku vedou k vymanění se z psychologické závislosti na rodičích a k vytvoření těsných vazeb s vrstevníky. I zde existuje potenciální zdroj mnoha konfliktů, zejména když vrstevníci dotyčného jedince neakceptují nebo když je na nich příliš závislý (Blos, 1979).

Generační konflikt však lze také vnímat mnohem širěji, jako konflikt idejí, názorů, postojů a hodnot dvou generací. V tomto případě je možné konstatovat, že se v průběhu 20. století permanentně oslabuje. Srovnávání životního stylu adolescentů a jejich rodičů ukazuje stále méně odlišností. Pokud dospívající na něco narážejí, jsou to spíše anonymní instituce než osobní autorita. Nerizikovitost a nekonfliktnost vztahu mezi dospělými a dospívajícími pak vede k tomu, že dospívající proploouvají do dospělosti, aniž prošli ohniskem vlastní krize (Macek, 2003).

V průběhu 20. století se adolescence stále větší měrou stávala legitimním a respektovaným obdobím přípravy na dospělost. V praxi se tak stále více naplňoval koncept tzv. psychosociálního moratoria. Jinými slovy – na jedné straně se legitimizovala určitá „doba hájení“ a dočasná ochrana před povinnostmi a zodpovědností dospělého, na straně druhé rostl společenský tlak na splnění konkrétních vývojových úkolů, které byly pro období adolescence stanoveny (Havighurst, 1947/1974; Erikson, 1950, 1968).

V poslední třetině 20. století se adolescence stává mnohohvrstevnatým fenoménem. Jak již bylo uvedeno, ztratila všeobecný punc konfliktnosti, přestala být též vnímána jako období určitého provizoria a přípravy na „opravdový život“. Doba psychosociálního moratoria se prodlužuje a nevztahuje se pouze na exploraci a experimentaci s rolemi a sociálním chováním, ale i na experimentaci s prožitky a zodpovědností. Některé charakteristiky a hodnoty, které byly tradičně vztahovány k období dospívání (fyzická síla, atraktivita, nezávazné zkoušení v různých oblastech života, orientace na zábavu a rozptýlení) se staly velmi přitažlivými i pro věkovou skupinu mezi dvacátým a třicátým rokem života. Vyčlenily se různé subkultury mládeže, bouřlivě se rozvíjí průmysl pro teenagery.

Dnešní dospívající vnímají (ve větší míře než jejich předchůdci) vlastní adolescenci jako relativně volný a svobodný prostor, který mohou zaplňovat a strukturovat podle svých představ. R. M. Lerner (1984) charakterizuje v této souvislosti adolescenta jako tvůrce či producenta vlastního vývoje. Vývoj a přechod do stádia dospělosti je chápán více kontinuálně než skokově. Zřetelně ubylo rituálů, které přechod z dospívání do dospělosti jasně strukturovaly. Jako důležité se stále větší měrou ukazuje adaptovat se na měnící podmínky života a zvládat aktuální úkoly, tzn. cítit se kompetentní a oceněný druhými (Macek, 2003).

Dospělost je vymezena právně, je často spojována s ekonomickou nezávislostí, se stabilizací rolí, s dosažením určitého sociálního statusu a s mnoha dalšími charakteristikami. V psychologické rovině je dospělost tradičně spojována s dosažením určité osobní zralosti, s vymaněním se ze závislosti na rodičích a s orientací na druhé (Erikson, 1969; English & Pearson, 1965). Nesporně sem patří přijetí pocitu zodpovědnosti za své vlastní jednání a za důsledky, které z něj vyplývají (Côté, 2003). Zralost člověka se dnes často poměřuje vědomím kontroly nad sebou samým a schopností ovládat své pocity, prožitky a emoce. Dospělost je spojována s určitým nadhledem, s respektem k druhým. Na druhé straně, dospělost, zejména tzv. mladá dospělost, tj. období třetího a čtvrtého desetiletí života, absorbuje v mnohém charakteristiky, které byly tradičně vztahovány k adolescenci. Mezi ně můžeme zařadit např. fyzickou atraktivitu, popularitu, výkonnost, zdraví, volnost, flexibilitu, experimentaci a exploraci v různých oblastech života a další.

Mnoho dvacetiletých se již za adolescenty nepovažuje, nicméně, všechny atributy dospělých by si však také nepřisoudili³. Americký psycholog J. Arnett (2000) mluví v této souvislosti o období „vynořující se dospělosti“ (emerging adulthood). Je to věková skupina přibližně mezi 18–25 rokem

³ Na seminářích o adolescenci, které navštěvují univerzitní studenti ve věku 19–24 let opakovaně zjišťují, že dospělými se cítí být zhruba polovina z nich.

života, často vysokoškoláci, ale nejen oni. Pro řadu mladých lidí jsou léta na konci druhé a na začátku třetí dekády života ta pravá doba, kdy jsou si dobře vědomi sami sebe, svých možností, svobody názorů a rozhodování. Cítí, že jejich dospívání už zvolna končí, dospělost jim však na dveře ještě příliš naléhavě neklepe. Je toho poměrně mnoho, co člověk v této době může a chce dělat a může a chce být. Současně, pokud nemá vážné existenční starosti či zdravotní potíže, většinou ještě nemusí dělat žádná závažná životní rozhodnutí. Dospělost je v této etapě života častěji než v minulosti vnímána jako něco spíše definitivního, jako období plné kompromisů, zodpovědnosti, omezených možností a závazků.

Život v časně dospělosti je dnes v mnohem větší míře než dříve také plný rovnocenných alternativ, které je třeba prozkoumat, prožít a vystřídat. Velkou hodnotu a společenskou prestiž získává tzv. dynamický pohled na život („být v akci“). Hledání a experimentování samo o sobě se stávají pro mnohé mladé lidi aktuálním atraktivním životním programem. Výmluvným ukazatelem proměn, které se odehrály v životě dospívajících a mladých dospělých v posledních patnácti letech, je změna v jejich partnerském a rodičovském chování. Srovnáme-li data z r. 1989 a 2000 zjistíme, celkový počet uzavřených sňatků klesl na polovinu, průměrný věk prvního sňatku se posunul z necelých 22 na 26 let u žen a z 24 na téměř 29 let u mužů. Jestliže na konci 80. let se zhruba třetina dětí rodila do jednoho roku po uzavření sňatku, dnes se děti novomanželům nerodí téměř vůbec (Možný, 2002). Uzavírání manželství a zakládání rodiny v prvních letech manželství přestalo být jedinou smysluplnou strategií. Rituál sňatku již není tak důležitý, přibývá volných (nesezdaných) forem partnerského soužití a narůstá také počet těch, pro které partnerský a rodinný život nepředstavuje nejvyšší či nezastupitelnou hodnotu. Kromě zmíněných statistických dat to ukazují i výpovědi adolescentů, které se týkají důležitosti budoucích životních cílů. Je z nich vidět, že u současné generace významně poklesla důležitost přání mít děti. Naopak, zvýšila se důležitost cílů spojených s trávením volného času, důležitost profesionální kariéry a důležitost materiálních hodnot (Macek, 2003).

Z hlediska přechodu z dospívání do dospělosti tak do určité míry zmizel tradiční mezník, který pro minulé generace mladých lidí znamenal zřetelný „bod obratu“ či hranici, která obě období od sebe oddělovala.

Jak již bylo uvedeno, dalším významným tranzitorním bodem, který je často chápán jako přechod z adolescence do dospělosti, je vstup do zaměstnání. I u nás – podobně jako ve vyspělých zemích západní Evropy – se v posledních letech zvětšuje věkové rozmezí, ve kterém mladí lidé začínají pracovat na plný pracovní úvazek. Zvyšuje se také počet lidí, kteří kombinují zaměstnání a vzdělávání. Podle údajů z r. 2003 bylo ve věkové skupině 15–19 let z celkového počtu adolescentů téměř 90 % studentů, zaměstnaní

tvořili jen 6 %, 4 % z této věkové skupiny byli nezaměstnaní. Ve věkové skupině 20–24 let se situace začíná měnit, nicméně, zaměstnaná v tomto období byla pouze polovina populace, jedna čtvrtina studovala a pouze 4 % byla na rodičovské dovolené. Je tedy zřejmé, že ekonomická stránka života mladých lidí do 25 let je v mnohém založena na rodičovské podpoře. Zhruba polovina všech lidí v této věkové kategorii s nimi ještě bydlí (Statistická ročenka, 2003). Nejde však jen o ekonomickou závislost. Jak ukazují i naše výzkumy, rodiče zůstávají po celé období adolescence nejdůležitějšími referenčními osobami pro sebepojetí a sebeocenění dospívajících (Macek, Osecová, 1996; Macek, 2003).

V dřívějších psychologických konceptualizacích vývoje osobnosti byla hranice mezi dospíváním a dospělostí tradičně spojována s naplněním určitých vývojových úkolů (Havighurst, 1948/1974). Nejznámější a nejvlivnější v tomto směru je koncepce E. H. Eriksona (1968), podle které má být adolescence završena dosažením tzv. ego-identity. Dosáhnout identity znamená sjednotit dosavadní zkušenost se sebou samým do smysluplného celku. Důležité tu je, že jde o proces sebeuvědomění. Vědomá reflexe vede dospívajícího nejen k ujasňování odpovědi na otázky typu „kdo jsem“ a „kam patřím“, ale směřuje také k osobní perspektivě a k úvahám o vlastní budoucnosti. Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně, tzn. že dospívající nesjednotí svoje zkušenosti, aktuální potřeby, výkonové kapacity a rolové identifikace do konzistentního celku, vytváří se tzv. difúzní identita, tedy zmatek a neujasněnost, v krajním případě až aktivní odmítání nějak se vymezit, ohraničit a zařadit (negativní identita). Difúzní či rozptýlená identita se podle autora často projeví až v následném stádiu – mladší dospělosti, kdy je vývojovým úkolem vytvoření intimity (Erikson, 1968).

Vztah mezi dosažením identity a hledáním a naplněním intimity je však složitý. Řada empirických studií z 80. a 90. let např. ukázala, že se příliš nepotvrzuje předpoklad, podle kterého je nutné nejdříve dosáhnout identity a potom teprve je možné prožívat intimní vztah (srovnej např. Meuus, 1992; Durkin, 1995). Intimita se může vyvíjet paralelně s identitou (častější u chlapců) nebo hledání intimity může naplnění identity dokonce předcházet (častější u dívek).

Obecně řečeno, pozdní adolescencí lze spojovat pouze ukončení určitého úvodního cyklu utváření identity, ne uzavření celkového procesu. Důležité je, aby se zde vytvořila určitá počáteční struktura identity (Marcia, 1988). Je-li příliš rigidní (tedy je-li silně determinovaná normami, hodnotami a závazky, které dospívající přijme od dospělých autorit aniž by usiloval o jejich prověření) nebo je-li příliš amorfní (rozptýlená, zmatená, či egocentricky orientovaná pouze na aktuální pasivní reflexi sebe sama, bez explorační, bez perspektiv a bez potřeby přijímat dlouhodobější závazky), je zde méně pravdě-

podobná i změna statusu identity v pozdějších stádiích života (Waterman, 1982).

Z vývojové hlediska je žádoucí, aby si dospívající zažil v adolescenci fázi moratoria, tj. období experimentování a hledání bez nutnosti přijímat definitivní rozhodnutí a závazky. Pokud tuto zkušenost nemá (to jsou často lidé se zmíněným „ustrnutím“ identity ve fázi předčasného uzavření) a nastane-li v následujících etapách života nějaká mezní krizová situace, bude mu tato zkušenost pravděpodobně dosti chybět a bude se cítit o něco důležitého (tj. o nějakou možnost volby) ochuzen. Pak je celkem na místě předpoklad, že krize identity (spojená s potřebou reformulovat vlastní hodnoty, přesvědčení a z nich vyplývající závazky) přijde s nebývalou silou a že důsledky opožděného experimentování a restrukturalizace vlastních hodnot budou mít fatálnější důsledky jak pro dotyčného samotného, tak i pro jeho blízké osoby (viz Macek, 2003a).

Jak tedy odlišit „dospělou“ identitu od procesu, který se odehrává v průběhu dospívání? Především důrazem na přijímání závazků prověřených osobní zkušeností, hledáním a zpětnovazebným mechanismem reflexe a sebereflexe. Identita není hotovou a v adolescenci definitivně utvořenou strukturou. Je to trvalý proces sebepoznávání. Zde je také základ pro pojetí vlastní zodpovědnosti, založené na anticipaci důsledků vlastního jednání a na citlivosti k potřebám druhých. Je důležité, aby se člověk cítil autorem vlastního života, aby si byl vědom jeho kontinuity, dokázal propojovat svoji minulou a přítomnou zkušenost s představou vlastní budoucnosti do smysluplného celku. To je z procesuálně vývojového pohledu klíčová charakteristika dospělé identity.

Kde tedy končí dospívání a kde začíná dospělost? Z uvedeného je patrné, že nějaký jednoduchý mezník dnes neexistuje. Přejít z jedné etapy života do druhé není náhlý a jednoznačný. Dospělost se z dospívání pomalu vynořuje (Arnett, 2000), zejména první polovinu třetího decenia můžeme považovat za jakési přechodné období. Přechodné období však neznamená přípravu, je důležité, autentické a plnohodnotné samo o sobě. Mladý člověk je v této době konfrontován se skutečným životem, který zahrnuje řadu rovnocenných alternativ, z nichž alespoň některé je třeba vyzkoušet.

Ani téma vlastní identity není obvykle v této etapě života uzavřeno. Adolescenci můžeme dnes chápat jako ostrý start do celoživotního běhu, na vztahu k sobě se však pracuje celý život. Hledání samo o sobě je pro lidi na prahu dospělosti často důležitý program, podobně i pocit osobní svobody má v této době velmi vysokou hodnotu. Osobní zodpovědnost, jejíž přijetí můžeme považovat za jeden z nejdůležitějších ukazatelů mladé dospělosti, je často založena na přesvědčení o vlastní autonomii či kompetenci, méně již na

obecně akceptovaných normách a přáních druhých. Najít rovnováhu mezi orientací na sebe a na druhé je jeden z klíčových momentů pro toto období.

LITERATURA

- Adams, G., Berzonsky, M. D. (2003). *Blackwell Handbook on Adolescence*. Oxford: Blackwell Publishers
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Baumeister, R. F. (1987). How the Self Become a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1, str. 163–176.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York: International Universities Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. C., Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Côté, J. E. (2003). Adulthood, History of. In J. R. Miller, R. M. Lerner, L. B. Schiamberg, & P. M. Anderson (Eds.), *The Encyclopedia of Human Ecology*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio, pp. 36–37.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Blackwell Publishers Ltd.: Oxford
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton and comp.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton and comp.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its relation to Physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vol. 1)*. New York: Appleton.
- Havighurst, R.J., (1948/1974). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hurrelman, K. (1989). The social world of adolescents: Sociological Perspective. In: K. Hurrelmann, U. Engel (Eds.), (1989). *Social world of adolescence*. Berlin: De Gruyter, str. 3–26.
- Hurrelmann, & K., Engel, U., (Eds.), (1989). *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lerner, R.M. (1984). *On the Nature of Human Plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Druhé, upravené vydání. Praha: Portál.
- Macek, P. (2003a). Identita jako proces. In: I. Čermák, M. Hřebíčková, P. Macek, *Agrese, Identita, Osobnost*. (str. 180–200). Psychologický ústav Akademie věd ČR, Brno, Sdružení SCAN, Tišnov.

- Macek, P., Osecká, L. (1996) The Importance of adolescents' selves: Development, Context, and Typology. *Personality and Individual Differences*, Vol. 21, 6, str. 1021–1027.
- Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*, New York: Willey. str. 159–187.
- Marcia, J. (1988). Common Processes Underlying Ego Identity, Cognitive/Moral Development, and Individuation. In: D. K. Lapsley, F. C. Power (Eds.), *Self, Ego, and Identity: Integrative approaches*. (pp. 211–225). New York: Springer Verlag.
- McAdams, D. P. (1997). The case for Unity in the (Post) Modern Self. In: R. D. Ashmore, L. Jussim (Eds.), *Self and Identity* (s. 46–78), New York: Oxford University Press.
- Muuss, R.E. (1989). *Theories of Adolescence. 5 Edition*. New York: Random House.
- Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 39, str. 583–607.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: SPN.
- Říčan, P. (1989). *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Statistická ročenka České republiky 2003* (2003). Praha: Český statistický úřad.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 342–358.

OD NAROZENÍ DO JEDENÁCTI. STUDIE RŮSTU A VÝVOJE DĚTÍ BRNĚNSKÉHO VÝZKUMNÉHO VZORKU

(projekt ELSPAC)

Lubomír Kukla – Martin Čuta

Oddělení preventivní a sociální pediatrie, ÚSLVZ LF MU Brno

Proč se zabývat růstem dětí?

Růst a vývoj patří v dětství k nejvýraznějším projevům života. Díky jejich spjatosti se všemi základními funkcemi máme možnost sledovat celkový stav rostoucího organismu jedince a též předpokládat jeho další vývoj. Již před narozením dítěte můžeme diagnostikovat vývojové vady rázu genetického. Je známo, že na vývoj dítěte působí již v děloze vliv prostředí, životního stylu a zdraví rodičů, pozitivní i negativní vlivy psychického stavu rodičů, dokonce i takové faktory, jako je chtěnost či nechtěnost dítěte. Z hlediska sociálního lékařství je velmi důležité získávat údaje o růstu, vývoji, stejně jako nemocnosti v dětství pro potřeby stanovování standardů pro celou dětskou i dospělé populaci, které slouží jako základna pro další srovnávání populačních skupin. Nesmíme však nikdy pustit ze zřetele jednotlivce, tedy dítě, člověka a jeho zdraví a produktivní život.

Z historie studií růstu a vývoje člověka

První známou růstovou normou v dějinách lidstva byla vojenská míra; Tanner (1962, 1978) uvádí, že v roce 1708 byla v Anglii stanovena na 5 stop a 5 palců, což je asi 165 cm. Prvenství publikovaných opravdu růstových dat mají údaje o výšce syna F. G. Montbeillarda, pravidelně měřeného od narození do 18 let v období 1759–1777. Data publikoval Buffon ve formě tabulky v l'Historie Naturelle v r. 1777. Počátky sociálně zdravotního proudu položil Villermé v roce 1828 a 1829, který zjišťoval výšku pařížských odvedenců a zjistil, že je odlišná u odvedenců z chudých a bohatých čtvrtí. Studie zkoumající biologickou stránku lidského růstu, pohybující se už spíše v teoretické než praktické rovině, se odvozují od Queteleta, z třicátých let 19. stol. Ten se po určitou dobu zabýval měřením bruselských dětí, k analýze dat už přistupoval z pozice matematika. Variabilitu jako obecnou vlastnost biologických znaků rozpoznal při hodnocení růstových dat jako první až Roberts. Galton s Pearsonem poté vypracovali směrodatnou odchylku a vynesli tak konečné slovo k měření variability.

Zkoumání růstu v českých zemích

Průkopníkem byla Lukášová, která prováděla růstová měření v Praze v roce 1927. Asi doposud nejrozsáhlejší prací je brněnská studie Marie Bouchalové z roku 1987. V této studii se se zkoumáním dětí započalo v roce 1961, výzkumný tým se zabýval širokým spektrem hlavně sociálních faktorů a jejich vlivem na růst a vývoj dětí.

Skupina autorů z okruhu Lebla a Krásničanové sleduje děti ze spíše endokrinologického hlediska. Pavel Bláha a jeho kolektiv již několik desetiletí koordinují celostátní antropometrické výzkumy, jedná se o průřezové studie a hlavním výstupem je tvorba standardů a norem.

Zaměření studie ELSPAC

Jedinečnost zkoumání růstu a vývoje v projektu ELSPAC spočívá v tom, že se jedná o dlouhodobý výzkum velice početného a reprezentativního souboru naší dětské populace. Opíráme se o data z dotazníků pro rodiče, z dotazníků pro dětské lékaře a o vlastní empirická data získaná vyšetřováním na našem pracovišti, tedy Oddělení preventivní a sociální pediatrie Ústavu sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví LF MU. Pro analýzu současného stavu růstu a vývoje používáme data pořízená pediatrií a z našeho vyšetřování a srovnáme je s vybranými referenčními soubory, například s brněnskou růstovou studií Marie Bouchalové a s daty z výzkumů Pavla Bláhy a kolektivu z let 1991, 1995–96, 2001.

Jak vypadají děti v jedenácti letech?

Objem dat sebraných v rámci studie ELSPAC je obrovský, takže přestože děti již dosahují věku 13 let, údaje jsou zpracovány do jedenácti let věku. Níže uvedené hodnoty pocházejí z pediatricko-antropologického vyšetřování v jedenácti letech. Dívek bylo vyšetřeno 511 a chlapců 554.

Tab. 1 Hodnoty antropometrických charakteristik u dívek

	Maximum	Minimum	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Tělesná výška	171 cm	131 cm	150,71 cm	7,39
Hmotnost	78 kg	24 kg	40,07 kg	8,16
Obvod hlavy	58 cm	49,5 cm	53,5 cm	1,47
Obvod hrudníku	105 cm	57 cm	72,67 cm	6,82
Obvod břicha	94,5 cm	50 cm	62,7 cm	6,52
Obvod boků	106 cm	45 cm	78,76 cm	7,34
Obvod paže	32,5 cm	16 cm	22,09 cm	2,49
Body mass index (BMI)	32,47	13,13	17,53	2,75

Tloušťka kožní řasy nad dvouhlavým svalem paže	23 mm	3,20 mm	7,7 mm	3,14
Tloušťka kožní řasy nad trojhlavým svalem paže	35 mm	5 mm	11,84 mm	4,65
Tloušťka kožní řasy pod lopatkou	39 mm	3,8 mm	9,8 mm	5,36
Tloušťka kožní řasy nad kostí kyčelní	33,6 mm	2,6 mm	9,86 mm	5,71
Tloušťka kožní řasy na stehně	48 mm	5 mm	21,38 mm	7,75
Odhad podílu tukové složky ze dvou kožních řas	50,24 %	10,90 %	18,29 %	5,63

Tab. 2 Hodnoty antropometrických charakteristik u chlapců

	Maximum	Minimum	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Tělesná výška	174,5 cm	131,5 cm	149,69 cm	6,66
Hmotnost	99 kg	23 kg	39,21 kg	8,18
Obvod hlavy	58,5 cm	50 cm	54,04 cm	1,52
Obvod hrudníku	112 cm	59 cm	71,52 cm	6,57
Obvod břicha	109,5 cm	53 cm	64,78 cm	7,60
Obvod boků	117 cm	62,5 cm	77,13 cm	7,25
Obvod paže	36 cm	16 cm	21,76 cm	2,71
Body mass index (BMI)	32,51	12,49	17,39	2,68
Tloušťka kožní řasy nad dvouhlavým svalem paže	21,2 mm	2,5 mm	6,85 mm	3,23
Tloušťka kožní řasy nad trojhlavým svalem paže	30 mm	4 mm	10,63 mm	4,67
Tloušťka kožní řasy pod lopatkou	35,8 mm	3,4 mm	8,50 mm	5,17
Tloušťka kožní řasy nad kostí kyčelní	39,8 mm	2,6 mm	8,77 mm	6,20
Tloušťka kožní řasy na stehně	53,80 mm	4,80 mm	19,04 mm	8,24
Odhad podílu tukové složky ze dvou kožních řas	45,98 %	7,32 %	15,05 %	6,68

Za povšimnutí stojí

Dívek, které by se v jedenácti letech zařadily mezi 10 procent dívek s nejvyšším BMI z celostátní populace, tedy dívek podle BMI s nadměrnou hmotností, bylo 38 (7,4 %). Dívek, které by se zařadily mezi 3 procenta dívek s nejvyšším BMI z celostátní populace, tedy dívek podle BMI **obézních**, bylo 8 (1,6 %). Dívek, které by se zařadily mezi 10 procent dívek s nejnižším BMI z celostátní populace, tedy dívek podle BMI s nízkou hmotností, bylo 50 (9,8 %). Dívek, které by se zařadily mezi 3 procenta dívek s nejnižším BMI

z celostátní populace, tedy dívek podle BMI s **velmi nízkou hmotností**, bylo 13 (2,5 %).

Chlapců, kteří by se v jedenácti letech zařadili mezi 10 procent chlapců s nejvyšším BMI z celostátní populace, tedy chlapců podle BMI s nadměrnou hmotností, bylo 41 (7,4 %). Chlapců, kteří by se zařadili mezi 3 procenta chlapců s nejvyšším BMI z celostátní populace, tedy chlapců podle BMI **obézních**, bylo 13 (2,3 %). Chlapců, kteří by se zařadili mezi 10 procent chlapců s nejnižším BMI z celostátní populace, tedy chlapců podle BMI s nízkou hmotností, bylo 83 (15,0 %). Chlapců, kteří by se zařadili mezi 3 procenta chlapců s nejnižším BMI z celostátní populace, tedy chlapců podle BMI s **velmi nízkou hmotností**, bylo 20 (3,6 %).

Za povšimnutí jistě také stojí, jak velké rozdíly jsou již mezi jedenáctiletými dětmi. Například mezi nejvyšší a nejmenší dívkou byl rozdíl čtyřiceti centimetrů, mezi nejvyšším a nejmenším chlapcem čtyřicet tři centimetrů. Mezi nejtěžší a nejlehčí dívkou byl rozdíl 54 kilogramů, mezi nejtěžším a nejlehčím chlapcem byl rozdíl dokonce 76 kilogramů. I v zastoupení tukové složky byly velké rozdíly, dívka s nejmenším podílem podkožního tuku měla o 39,34 % podkožního tuku méně než dívka s největším podílem, u chlapců byl tento rozdíl 38,66 %.

A jak se liší od ostatních dětí v republice? Srovnání s dětmi celostátního výzkumu

Tab. 3 Srovnání s referenčním souborem – data z celostátního výzkumu

	Česká republika 1995–1996 (Bláha, 1999)		ELSPAC Brno 2002–2003		Rozdíl	Vý- znamný
	N	Průměr	N	Průměr		
Těles. výška/Ch	1247	149,44	554	149,67	0,25	Ne
Těles. výška/D	1444	150,47	511	150,71	0,24	Ne
Hmotnost/Ch	1247	40,27	554	39,21	1,06	Ano
Hmotnost/D	1444	40,67	511	40,07	0,60	Ne
Obvod hlavy/Ch	1240	53,87	553	54,04	0,17	Ano
Obvod hlavy/D	1443	53,16	511	53,51	0,36	Ano
Obvod hrudníku/Ch	1127	71,10	553	71,52	0,42	Ne
Obvod hrudníku/D	1349	71,55	511	72,67	1,12	Ano
Obvod paže/Ch	–	21,2	554	21,76	0,56	Ano
Obvod paže/D	–	21,2	509	22,09	0,89	Ano
BMI/Ch	1247	17,92	554	17,39	0,53	Ano
BMI/D	1444	17,84	511	17,53	0,30	Ano

Pozn.: Ch – chlapci, D – dívky, N – počet vyšetřených

Sledování dětí s hraničními hodnotami tělesného vývoje

Nízká hmotnost: v jedenácti letech mělo velmi nízkou hmotnost 23 dívek (4,5 %) a 21 chlapců (3,8 %). Velmi nízká hmotnost může signalizovat špatný výživový stav jedince nebo být průvodním jevem závažných onemocnění.

Malý tělesný vzrůst: v jedenácti letech dosáhlo velmi nízké výšky 15 dívek (2,9 %) a 11 chlapců (2,0 %). Malý tělesný vzrůst a zvláště jeho náhlé zpomalení může signalizovat růstové opoždění. Takovým dětem je potřeba věnovat zvýšenou lékařskou pozornost, zvláště z endokrinologického hlediska.

Vysoká hmotnost: v jedenácti letech mělo vysokou hmotnost 9 dívek (1,8 %) a 9 chlapců (1,6 %). Velmi vysoká hmotnost je jedním z ukazatelů obezity. Obezita v dětském věku má za následek zvýšené riziko civilizačních chorob a dalších závažných zdravotních problémů v dospělosti (vysoký krevní tlak, nemoci cévní oběhové soustavy, srdeční nedostatečnosti a selhání...).

Nadměrný tělesný vzrůst: v jedenácti letech dosáhlo nadměrné výšky 13 dívek (2,5 %) a 11 chlapců (2,0 %). I nadměrná výška může signalizovat zdravotní problémy endokrinologického rázu a tyto děti by měl blíže sledovat pediatr.

Abychom mohli určit faktory ovlivňující růst a vývoj dítěte, začali jsme analýzou skupiny dětí, jejichž hmotnost nebo tělesná výška byly ve všech sledovaných obdobích pod 10. percentilem celostátní normy. Vybrali jsme některé z faktorů, které ovlivňují celkový tělesný rozvoj dítěte negativně (viz Bouchalová, 1987).

Jednalo se o: kouření matky během těhotenství, vegetariánství matky, pořadí narození dítěte, vícečetné těhotenství, předchozí samovolné potraty, předchozí umělá přerušování těhotenství, předchozí mrtvě rozené dítě, dítě které po porodu zemřelo, ze sociálních faktorů pak vzdělání a zaměstnání matky. V tabulkách jsou shrnuty četnosti výskytu těchto charakteristik u čtyř souborů dětí, které ve všech obdobích svého vývoje pro danou charakteristiku nepřesáhly hodnotu 10. percentilu. Byly tedy pod hranicí „normálního růstu“ po celý svůj život.

Dívky s hmotností pod 10. percentilem

Matka během těhotenství kouřila	27,8 %
Matka je vegetariánka	0,0 %
Pořadí narození:	
Druhé dítě	27,8 %
Třetí dítě	27,8 %
Šesté dítě	5,6 %
Dítě z vícečetného těhotenství	16,7 %
Matka měla samovolný potrat	11,1 %
Umělé přerušování těhotenství	22,2 %

Vzdělání matky	
Základní škola	5,6 %
Vyučena bez maturity	55,6 %
Střední odborná škola s maturitou	5,6 %
Střední všeobecná škola s maturitou	22,2 %
Pomaturitní nadstavbové studium	
Vysokoškolské vzdělání	5,6 %
Zaměstnání matky	
Na plný úvazek	27,8 %
Na částečný úvazek	5,6 %
Studující v denním studiu	5,6 %
Neschopna práce (dlouhodobá nemoc, invalidita)	5,6 %
V domácnosti	16,7 %

Chlapci s hmotností pod 10. percentilem

Matka během těhotenství kouřila	31,3 %
Matka je vegetariánka	0,0 %
Pořadí narození:	
Druhé dítě	18,8 %
Třetí dítě	31,3 %
Šesté dítě	6,3 %
Dítě z vícečetného těhotenství	6,3 %
Matka měla samovolný potrat	12,5 %
Umělé přerušení těhotenství	25,0 %
Vzdělání matky	
Základní škola	6,30 %
Vyučena bez maturity	50,00 %
Střední odborná škola s maturitou	6,30 %
Střední všeobecná škola s maturitou	25,00 %
Pomaturitní nadstavbové studium	6,30 %
Vysokoškolské vzdělání	6,30 %
Zaměstnání matky	
Na plný úvazek	25,00 %
Na částečný úvazek	6,30 %
Studující v denním studiu	6,30 %
Neschopna práce (dlouhodobá nemoc, invalidita)	6,30 %
V domácnosti	18,18 %

Dívky s výškou pod 10. percentilem

Matka během těhotenství kouřila	28 %
Matka je vegetariánka	0 %
Pořadí narození:	
Druhé dítě	44 %
Třetí dítě	28 %
Čtvrté dítě	8 %
Dítě z vícečetného těhotenství	8 %
Matka měla samovolný potrat	8 %
Umělé přerušení těhotenství	28 %

Vzdělání matky	
Základní škola	8,0 %
Vyučena bez maturity	44,0 %
Střední odborná škola s maturitou	8,0 %
Střední všeobecná škola s maturitou	24,0 %
Pomaturitní nadstavbové studium	4,0 %
Vysokoškolské vzdělání	12,0 %
Zaměstnání matky	
Na plný úvazek	28,0 %
Na částečný úvazek	4,0 %
Studující v denním studiu	4,0 %
Neschopna práce (dlouhodobá nemoc, invalidita)	4,0 %
V domácnosti	20,0 %
Jinak (mateřská dovolená)	32,0 %

Chlapci s výškou pod 10. percentilem

Matka během těhotenství kouřila	0,0 %
Matka je vegetariánka	0,0 %
Pořadí narození:	
Druhé dítě	28,6 %
Třetí dítě	28,6 %
Šesté dítě	14,3 %
Dítě z vícečetného těhotenství	0,0 %
Matka měla samovolný potrat	0,0 %
Umělé přerušení těhotenství	42,9 %
Vzdělání matky	
Vyučena bez maturity	42,9 %
Střední odborná škola s maturitou	14,3 %
Střední všeobecná škola s maturitou	28,6 %
Pomaturitní nadstavbové studium	14,3 %
Zaměstnání matky	
Na plný úvazek	42,9 %
Na částečný úvazek	14,3 %
Neschopna práce (dlouhodobá nemoc, invalidita)	14,3 %
V domácnosti	14,3 %
Jinak (mateřská dovolená)	14,3 %

Shrnutí a závěr

Pouze z rychlého pohledu na četnosti vidíme, že u dětí, které rostou pod hranicí normálu, se častěji vyskytovaly faktory ovlivňující růst a vývoj, jako například kouření v těhotenství nebo nižší vzdělání matky. Tyto a další faktory budou námětem dalších sofistikovanějších statistických analýz.

Pro šíři a hloubku svého záběru je projekt ELSPAC naprosto jedinečný a má potenciál významně přispět k poznání nejen biologických, ale i sociálních a psychologických zákonitostí vývoje současných dětí.

LITERATURA

- Bartošíková, Z., Balharová, J.: Hodnocení zdatnosti a antropometrických charakteristik osmiletých dětí souboru ELSPAC. *Prakt. Léč.* 83/8, 474–477.
- Bláha, P. a kol. (1993). V. Celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže v roce 1991 (České země) – vybrané antropometrické charakteristiky. *Čs. Pediat.*, 48/10, s. 621–630.
- Bláha, P. et al. (1990). *Antropometrie českých předškolních dětí ve věku od 3 do 7 let*. Praha.
- Bláha, P., Vignerová, J. (1999). *Vývoj tělesných parametrů českých dětí a mládeže se zaměřením na rozměry hlavy (0–16 let)*. Praha.
- Bouchalová, M. (1987). *Vývoj během dětství a jeho ovlivnění*. Avicenum, Praha.

Tato práce byla vytvořena s podporou projektu LN00A03.

POHLAVNÍ VÝVOJ SOUČASNÉ DĚTSKÉ GENERACE

Jana Balharová

Lékařská fakulta MU Brno, oddělení preventivní a sociální pediatrie

Adolescencí rozumíme proces psychosociálního zrání, vývojový přechod mezi dětstvím a dospělostí. Její trvání a dosažení plné psychosociální zralosti ovlivňují sociální a kulturní rozdíly. Je prokázáno, že adolescence se prodlužuje se stupněm vyspělosti populace. Začíná tělesným dospíváním čili pubertou.

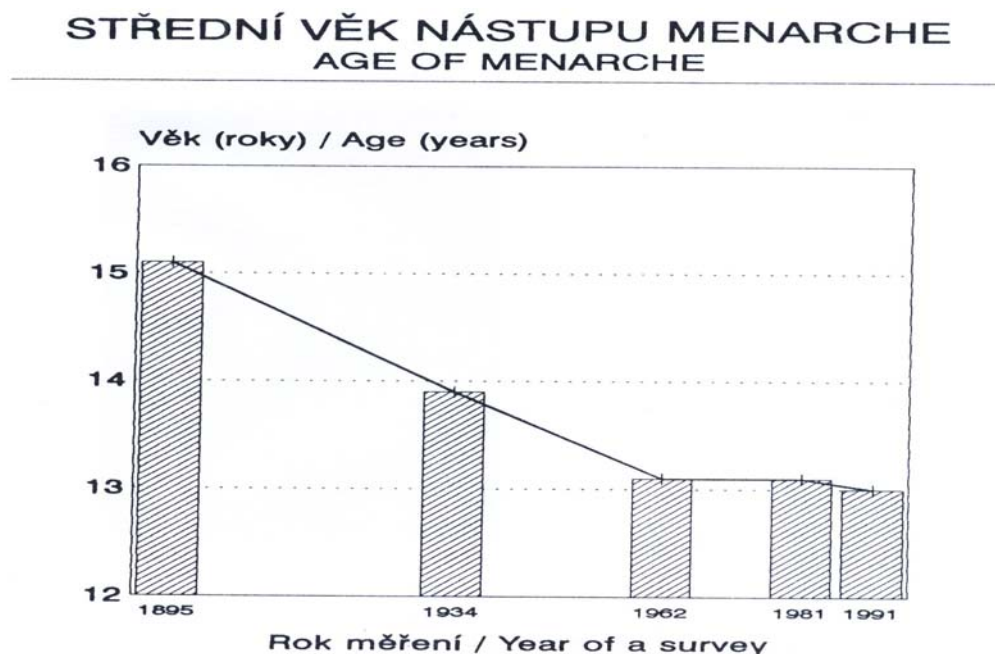
Puberta je hormonálně podmíněný proces tělesného zrání a růstového urychlení, jimiž se dítě přeměňuje v dospělého jedince. Je obdobím, kdy dochází ke zrání pohlavních orgánů, k vývoji vnitřních pohlavních orgánů a zevního genitálu, sekundárních pohlavních znaků, k urychlení růstového tempa, k rozvoji svaloviny a tukové tkáně. Završením puberty je dosažení pohlavní zralosti. Podle těchto kritérií je tedy puberta ukončena v okamžiku, kdy je mladý jedinec schopen reprodukce, to znamená u ženského pohlaví první ovulací a u mužského pohlaví zahájením tvorby spermií. Tělesný a psychický vývoj se dokončuje ještě v adolescenci i v dospělosti.

Puberta je ovlivněna celkovým zdravotním stavem, nutričními, sociálně-ekonomickými a genetickými faktory. V průmyslových zemích docházelo během let ke snižování věku počátku puberty, v západní Evropě zjistili v posledních 50 letech uspíšení menarche u dívek o 1,5 roku, v průběhu 100 let dokonce o 4 roky. První známky puberty se posunují i nadále k mladšímu věku, naproti tomu průměrný věk menarche se již ustálil a výrazně se nemění.

Časnější nástup souvisel se sekulárním trendem, který se projevoval i pomalejším průběhem puberty. Je vysvětlován zlepšením sociálních a ekonomických podmínek, zejména zlepšením stavu výživy, vlivem zevního prostředí a celkově lepším zdravotním stavem. Čím dříve puberta začínala, tím delší bylo její trvání.

V českých zemích se věk menarche prudce snižoval od konce minulého století a tento trend trval podle celostátních antropometrických výzkumů do roku 1962.

Graf 1 Pokles věku menarche v České republice



Zdroj: V.CAV 1991

Dívky žijící ve městě mívaly menarche dříve než na venkově. Nyní již tento rozdíl není patrný. Roční změny výživy navíc ovlivňovaly sezonní výskyt menarche (u městských dívek častěji v zimě, u venkovských v létě), který v současné době v rozvinutých zemích již neexistuje, zmenšil se i vliv sociální.

Doba nástupu i ukončení puberty se liší mezi jedinci určité populace i mezi různými populacemi navzájem (například u afroamerických dívek nastupuje menarche snad vlivem vyšší hmotnosti dříve než u amerických bělošek). Také dívky v různých zeměpisných pásmech mají první měsíčky v různém věku (na severní polokouli dříve na jihu, později severanky). Svou roli hraje i dědičnost. Dřívější menarche se vyskytuje u dívek, jejichž matky časněji sexuálně dozrály. Dokonce byl popisován (Bouchalová, 1987) vliv dřívější menarche matek na urychlení některých znaků pubertálního vývoje u chlapců. Časnější menarche se vyskytovala podle některých studií spíše u dívek prvorozených.

Chronické onemocnění, strádání či nadměrná fyzická zátěž (mladí vrcholoví sportovci, atletky, gymnastky, baletky) může vést k opoždění puberty. Mírná obezita souvisí s časnější menarche (u nadměrně obézních je nástup menarche opožděn), u podvyživených či velmi hubených dívek (například u mentální anorexie) je běžná menarche opožděná. Nástup menarche ovlivňuje i psychické vlivy (citová deprivace). V některých studiích byla u dívek

popisována závislost věku prvních měsíčků na přítomnosti otce doma, tedy na existenci úplné rodiny (Kalman, 2003). Zdá se, že přítomnost přirozených otců chrání před časnou pubertou. Čím více času s dětmi stráví a čím mají k dcerám vřelejší vztah, tím později přicházejí jejich dcery do puberty. Jestliže je vztah s otcem chladný nebo otec úplně chybí, puberta přichází brzy. Nejdůležitějším obdobím pro otcův efekt se zdál být podle řady prací právě prvních pět let života dívky, přičemž více urychluje dospívání přítomnost jiného otce než nepřítomnost biologického otce. Zároveň se zdá, že se může uplatnit i vliv stresu na uspíšení pubertálních změn (i o rok dříve). Takto byl zdůvodňován i vliv rozvodu rodičů na dívky v prvních 5 letech. Tento časnější vývoj souvisí mnohdy i s časným těhotenstvím.

Puberta probíhá v několika následných krocích řízených komplexem neuroendokrinních faktorů, které jsou zodpovědné za načasování a průběh puberty a za dosažení plné pohlavní zralosti.

Za začátek puberty je považován nástup tělesných projevů pubertálního vývoje. První tělesné známky sexuálního zrání se objevují u dívek v průměru v 11 letech vývojem prsů, u chlapců v 11,5 letech zvětšením objemu varlat. Skutečný začátek, tj. vzestup sekrece hormonů, je nutné hledat podstatně dříve. Pubertální vývoj včetně růstového zrychlení zajišťuje souhra hormonálních systémů, zvláště funkce osy hypotalamus – hypofýza – gonády. V kůře nadledvin stoupá produkce nadledvinových hormonů (androgenů). Ty přispívají ke vzniku typického tělesného pachu, k vývoji ochlupení kolem genitálu a v podpaží a do jisté míry ke stimulaci tělesného růstu. Na začátku puberty stoupá i sekrece pohlavních hormonů, a to testosteronů u chlapců a estrogenů u dívek (progesteron se u dívek zvyšuje až při proběhlé ovulaci).

Již dříve byla uznávána tzv. metabolická teorie dospívání. Pro začátek menarche a ovulaci je potřebná tzv. kritická hmotnost, tj. určité procento tělesného tuku (menarche 21 % a ovulace 24 %). Je udávána nutná minimální váha 48 kg.

Pohlavní vývoj je ovlivněn i jinými látkami. Patří k nim například leptin, který je produkován tukovými buňkami a informuje o velikosti tukových zásob. Zprostředkovává vztah mezi tukovou tkání a centry v mozku, ovlivňuje příjem potravy a výdej energie, má svou roli v tempu zralosti a v reprodukčním systému. Zdá se, že hladina leptinu je determinujícím faktorem pro načasování začátku puberty. Je signálem pro mozková centra o tom, zda jsou dostatečně vytvořeny energetické zásoby pro tělesný rozvoj a schopnost reprodukce (Ellis 1997, Lisá 2003).

K hodnocení vývoje sekundárních pohlavních znaků se používá Tannerovy stupnice.

U chlapců se hodnotí vývoj pubického ochlupení (P), penisu a varlat (G), u děvčat podle vývoj pubického ochlupení (P) a prsů (M). Vývoj rozdělujeme podle Tannera na 5 stadií a při vyšetřování se stadium zaznamenává příslušným písmenem a číslicí (tab. 1, 2, 3 – zdroj: Hrodek, O.: Pediatrie 2002).

Tab. 1 Hodnocení vývoje prsů podle Tannera – DÍVKY

Stadium	Vzhled prsů
M1	Preadolescentní mamma puerilis. Jen elevace bradavky.
M2	Stadium poupěte: elevace bradavky a dvorce nad niveau.
M3	Další zvětšování a elevace dvorce i s okolím, jejich obrysy nejsou dosud odděleny.
M4	Areola a bradavka vystupují nad úroveň prsu.
M5	Zralé stadium: jen projekce bradavky, areola již opět na úrovni základního obrysu prsu.

Tab. 2 Hodnocení pubického ochlupení – obě pohlaví

Stadium	Vzhled pubického ochlupení
P1	Preadolescentní. Žádné pubické ochlupení.
P2	Sporý nárůst dlouhého, slabě pigmentovaného chmýří, rovného nebo mírně zvlněného, především při kořeni penisu nebo podél labií.
P3	Značně tmavší, hlubší a více vlnité ochlupení, které se šíří řídce přes symfýzu.
P4	Již ochlupení adultního typu, plocha pokrytá ochlupením je ale ještě značně menší než v dospělosti.
P5	Adultní ochlupení v množství i kvalitě. Klasický feminní vzorec má horizontální ohraničení. Později se vytváří ochlupení vnitřní strany stehen (obě pohlaví) či ochlupení podél linea alba nad bazí obráceného trojúhelníku (charakteristický maskulinní vzorec).

Tab. 3 Vývoj genitálu podle Tannera – chlapci

Stadium	Vzhled genitálu
G1	Preadolescentní. Testes, skrotum a penis jsou zhruba téže velikosti a proporcí jako v časném dětství.
G2	Zvětšování testes a skrota. Kůže skrota tmavne a mění texturu. Malé či žádné zvětšení penisu.
G3	Zvětšování penisu, nejdříve především do délky. Další růst testes a skrota.
G4	Zvětšování velikosti penisu s růstem do šířky, vývoj glans penis. Větší testes a skrotum, kůže skrota dále tmavne.
G5	Genitálie dospělé velikosti i tvaru.

Pohlavní zrání u dívek

Sekundární pohlavní znaky u dívek se objevují současně se změnami vnitřních pohlavních orgánů. Na pohled je nejnápadnější vývoj prsů a pubického ochlupení a přemístění tělesného tuku. Dochází k charakteristické růstové akceleraci a dozrávání kostry.

První zevní známkou dospívání je u dívek obvykle růst prsů (M2 – tzv. stadium prsního poupěte), který je prvním konkrétním projevem působení hormonů vaječníků. Začíná v průměrném věku 11 let (8–13 let). Jakmile nastane cyklická funkce vaječníků, po ovulaci se uplatňuje i hormon žlutého tělíska, pod jehož vlivem dochází k diferenciaci mlékovodů, což dále zvětší velikost prsů. Stadium prsního poupěte trvá asi 1 rok.

Poté nastává po 11. roce důsledkem zvyšující se tvorby hormonů (vaječníků a nadledvin) rozvoj pubického ochlupení (u třetiny dívek naopak pubické ochlupení předchází vývoji prsů). O rok či dva později dochází i k růstu chloupků v podpaží. Během dalších 3–4 let pubické ochlupení postupně narůstá, zvětšují a diferencují se prsy, rozšiřuje se pánev. Dospělého rozložení ochlupení dosahují dívky mezi 12.–17. rokem.

Typický časový sled tělesného vývoje bývá tedy většinou následující: vývoj prsů, vývoj pubického ochlupení, maximální růstové urychlení, menarche.

Pubertální růstové zrychlení začíná kolem 10. roku. Rychlost růstu postupně stoupá s nejvyšším růstovým zrychlením 9 cm/rok. K tomu dojde obvykle ve 12 letech (rozmezí 10–14 let). Po menarche vyrostle dívka ještě v průměru 7,5 cm, avšak s velkým rozmezím 2,5–17,5 cm. Růst dívek je ukončen obvykle v 15 letech (rozmezí 12–18 let). Rozdílnost růstového zrychlení u chlapců a dívek má za následek přechodně (11–13 let) vyšší průměr výšky u dívek než u chlapců. Definitivní dospělá výška chlapců je přitom v průměru o 13 cm vyšší ve srovnání s dívkami jednak vlivem delšího dětského růstového období, jednak větším pubertálním výšvihem.

Menarche je hodnocena jako nejdůležitější ze znaků dospívání dívky. Nastupuje většinou v době, kdy vývoj prsů dosahuje stadia M4 a pubické ochlupení stadia P3–P4. Menarche se objevuje do jednoho roku po dosažení maximální růstové rychlosti. U většiny dívek v naší populaci menarche nastává obvykle za $2,3 \pm 1$ rok po začátku vývoje prsů. Podle údajů je průměrný věk menarche 13 let.

Menstruační cykly jsou zpočátku bez vývoje vajíček (ovulace), první dva roky je takových 50–90 % cyklů. Přibližně u 40–45 % dívek dochází k ovulaci již v prvním roce po menarche, u 24 % dívek ve druhém roce.

Po menarche pokračuje růst pánve a její ženské utváření. Zvětšuje se množství podkožního tuku, zejména v typicky ženských lokalizacích, hromadí se na břiše a hýždích (při M2). Zároveň s rozvojem sekundárních pohlavních znaků dochází kromě vývoje zevního genitálu k vývoji dělohy a vaječníků.

Pohlavní zrání u chlapců

Vlivem nejrozličnějších hormonů nastává rozvoj sekundárních pohlavních znaků. Vyvíjí se pubické ochlupení, nastupuje zrání spermií. Tělesná stavba se mění, zvyšuje se podíl svalové hmoty a klesá podíl tukové tkáně na celkové tělesné hmotnosti. Na rozdíl od děvčat se růstová rychlost významně zvyšuje až po nástupu puberty.

U chlapců je první známkou dospívání aktivace a zvětšování varlat, obvykle před 10. rokem života. K tvorbě spermií dochází v průměru ve věku 13,3 roků. Obvykle o něco později narůstá šourek, zvětšuje se penis, objeví se začátek pubického ochlupení. Ojedinělý výskyt pubického ochlupení bez dalších známek pubertálního vývoje není považován za ukazatel začátku puberty. Pubertální růstový výšvih začíná obvykle ve 12,5 letech.

U chlapců je větší odstup mezi prvními tělesnými projevy puberty a počátkem růstového urychlení. Nejvyšší růstové rychlosti chlapci dosahují ve 14 letech. Mají 1,5x více svalové a kostní hmoty než dívky, u dívek je naopak 2x více tělesného tuku.

V posledních fázích puberty u chlapců vlivem růstu hrtanu začíná mutace hlasu. Dospělý hlas vzniká kolem 15. roku života. Dochází ke zvýšení činnosti mazových a potních žláz, což bývá provázeno projevy akné. Zároveň narůstá svalovina a kostra, která se formuje mužským směrem.

Výsledky vyšetřování jedenáctiletých dětí

V rámci pediatrického vyšetření jsme u jedenáctiletých dětí studie ELSPAC určovali stupeň pohlavního vývoje. K hodnocení byla použita již zmiňovaná stupnice podle Tannera. Získali jsme tak údaje u 996 dětí, z nichž bylo 501 chlapců a 495 dívek.

Kromě těchto parametrů jsme měli k dispozici údaje z dotazníků matek, kde uváděly mimo jiné věk menarche, stupeň vzdělání, pořadí narození dítěte.

Měli jsme možnost srovnání pohlavního vývoje s dřívějšími výzkumy českých dětí (Bláha, Lhotská, Bouchalová, Prokopec).

Jako děti pohlavně vyspělejší jsme označili ty, u nichž alespoň jeden ze sledovaných znaků dosahoval minimálně 3. stupně Tannerovy stupnice.

Při posuzování celkového stupně pohlavního vývoje námi sledovaných dětí podle sekundárních pohlavních znaků v 11 letech byl patrný rozdíl mezi chlapci a děvčaty. U dívek byl pubertální vývoj vyšší (tab. 1). P1, tj. stadium prepubertální, mělo více chlapců než dívek.

Stadium P2 bylo naopak více zastoupeno u dívek než u chlapců, stejně tak P3 u dívek proti chlapcům. Stadium P4 a P5 bylo u dívek častější, u chlapců ojedinělé.

Stejný rozdíl ve prospěch dívek platil u výsledku hodnocení stupně vývoje pohlavních orgánů. Stav na dětské, prepubertální, úrovni mělo více chlapců, kdežto při hodnocení vývoje prsů bylo stadium M1, tj. bez prvních známek dospívání, pozorováno u dívek méně často.

Jen o něco více chlapcůjevilo první známky pubertálního vývoje (P2) proti počtu děvčat s vývojem prsů ve stadiu „poupěte“, tj. prvním projevem začátku pohlavního vývoje.

Významnější rozdíl mezi chlapci proti dívkám byl ve stadiu G3. Ojedinělé bylo stadium G4 a G5 u chlapců, M5 u dívek. S tím souviselo věkové rozložení dívek s menarche. Měsíčky již mělo poprvé 5,95 % dívek. Tyto dívky měly průměrně stadium vývoje prsů M4 a pubického ochlupení P3–P4, přičemž těsnější vazba byla s vývojem prsů jako první zevní známkou pohlavního vývoje.

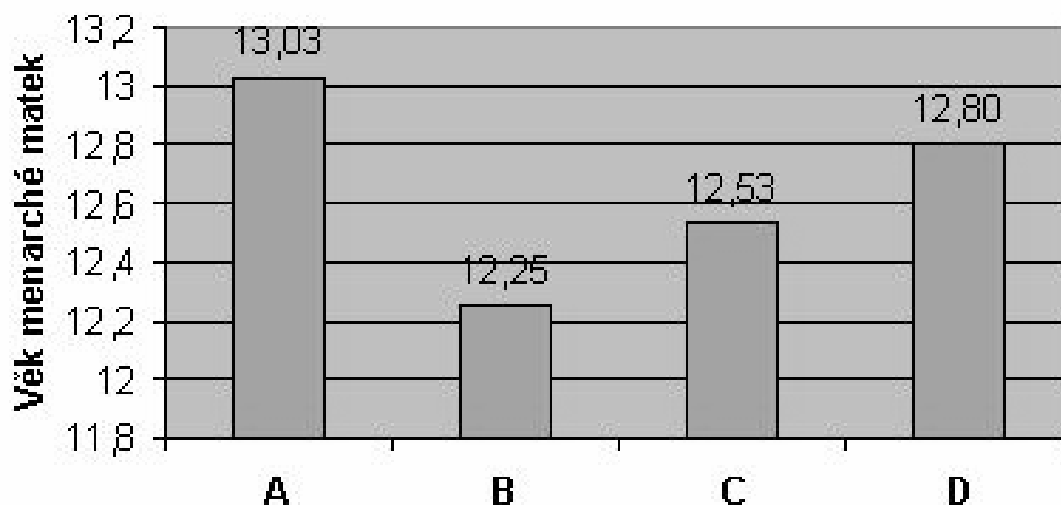
Tab. 4 Pohlavní vývoj vyšetřovaných jedenáctiletých dětí

Stupeň dle Tannera	Chlapci		Dívky	
	P (%)	G (%)	P (%)	M (%)
1	68,5	34,2	37,8	22,5
2	24,3	56,9	37,6	53,2
3	3,1	7,1	15,9	17,3
4	0,4	0,2	6,0	5,2
5	0,2	0,4	1,2	0,6

A. Vliv menarche matek

Průměrná hodnota věku menarche matek dětí našeho souboru činila 13,03 roků.

Matky dívek, které již menstruovaly, měly průměrný věk menarche nižší – 12,25 roků. S tím souvisí i zjištění, že dívky pohlavně vyzrálější měly také matky s časnějším pohlavním vývojem, tj. s průměrným věkem menarche 12,53 roků.

Graf 2 Stupeň pohlavního vývoje v závislosti na věku menarche matek

A – matky všech dětí

B – matky dívek po menarche

C – matky dívek s vyšším stupněm pohlavního vývoje

D – matky chlapců s vyšším stupněm pohlavního vývoje

První měsíčky měly průměrně o něco dříve, ve 12,8 letech, i matky chlapců s vyšším stupněm pohlavního vývoje.

B. Souvislost menarche matek a úplnost rodin

Prokázali jsme, že matky s časnějším menarche a rychlejším pohlavním vývojem pocházely častěji z neúplných rodin bez otce, kdy neudávaly otce mezi osobami, které je vychovávaly. Pokud byl otec v rodině těchto dívek přítomen, bylo jeho chování často nečitelné a vztahy neuspokojivé. V mnoha rodinách zcela chyběl. Častěji tedy tyto dívky pocházely z neúplných rodin či z rodin, kde mohly jen zřídka předvídat chování svých rodičů. Navíc tyto dívky hodnotily své dětství jako méně uspokojivé. Rizikové období uváděly v období 6–11 let, tedy dobu, kdy se většina rodičů rozváděla.

C. Vliv vzdělání matek

Vzdělání matek jsme zvolili jako jeden ze sociálně-ekonomických ukazatelů. U dívek již menstrujících jsme signifikantní rozdíl ve vzdělání matek nezjistili.

D. Vliv pořadí dítěte

V celostátním výzkumu Bouchalové o českých dívkách o generaci starších byla zjištěna souvislost mezi prvorozeností dcer a nižším věkem menarche dívek, což jsme nepotvrdili.

E. Srovnání s dřívějšími výzkumy

Měli jsem možnost provést srovnání s dřívějšími výzkumy pohlavního vývoje českých dětí (Kapalín 1970, Prokopec, Dutková, Vígnerová 1981, Bouchalová 1987, Lhotská, Bláha 1992).

Pohlavní zrání se u dívek projevilo nejdříve růstem prsů, v 11 letech bylo nejčastěji zjištěno stadium poupěte (53,2 %). To odpovídá i výzkumu Bouchalové (1987), kdy toto stadium bylo nejčastější ve věku $10,6 \pm 1,1$ rok. Pubické ochlupení se podle téhož výzkumu u dívek objevovalo v průměru v $11,1 \pm 1,0$ letech, přičemž pubické známky se objevovaly u čtvrtiny dívek již v 10,6 letech, u tří čtvrtin do 12 let. V 11 letech bylo 37,6 % dívek našeho souboru na tomto vývojovém stupni (P2). U chlapců v 11 letech bylo ještě 68 % takových, kteří při hodnocení pubického ochlupení neměli známky pubertálního vývoje, 25 % mělo první stadium. V porovnání s výzkumem dřívějším se pubické ochlupení začalo objevovat ve věku $12,7 \pm 1,1$ letech, přičemž u čtvrtiny chlapců se projevila začátek do 12 let.

V roce 1970 byl průměrný věk menarche dle výzkumu Kapalína 12,4 až 13,5 let, podobně 13,10 roku u výzkumu z roku 1981 týmem Prokopec, Dutková, Vígnerová. V rámci výzkumu Bouchalové (1987) byl zjištěn v rozmezí $12,86 \pm 1,07$ let, na základě antropologického výzkumu vedeného týmem Lhotská, Bláha z roku 1991 stanoven na 12,3–13,8 roku.

V 11 letech věku můžeme posoudit průměrný věk menarche současných dívek jen omezeně, protože většina dívek ještě menarche neměla. Ve srovnání s generací starší podle Výzkumu Bouchalové (1987) zůstává nástup menarche stejný: 5 % dívek mělo menarche do 11 let stejně jako v našem souboru. Jejich udávaný nejmladší údaj byl ve věku 10,1 let, v našem souboru v 9 letech. Je známo, že střední věk nástupu menarche se prudce snižoval již od konce minulého století, jak je uvedeno výše. Výzkum v roce 1991 přinesl hodnoty středního věku téměř shodné s roky 1961 a 1981. Můžeme usuzovat, že střední věk menarche časově předchází stagnaci sekulárního trendu. Zjistili jsme shodný údaj s průměrným věkem matek vyšetřovaných dívek a v porovnání s údaji starších generací jsme potvrdili, že věk prvních měsíčků se již neurychluje. U dívek našeho souboru jsme si dovolili vycházet z předpokladu, že stejné procentuální zastoupení dívek s menarche v našem souboru jedenáctiletých jako v souboru Bouchalové nás může opravňovat k tvrzení, že průměrný věk prvních měsíčků našich dívek bude pravděpodobně totožný.

Závěr

Chlapci vykazovali ve zkoumaném věku nižší stadia pohlavního vývoje než děvčata.

Dívky s vyšším stupněm vývoje prsů (M4) a pubického ochlupení (P3 až P4) měly už menarche, přičemž těsnější vazba byla se stupněm vývoje prsů. Menarche v 11 letech mělo 5,95 % dívek.

Byla zjištěna souvislost mezi vyšší stupněm pohlavního vývoje chlapců a nižším věkem menarche matek. Prokázali jsme souvislost mezi vyšším stupněm pohlavního vývoje dívek včetně menarche a nižším věkem menarche matek. Byla také potvrzena souvislost mezi nižším menarche matek a neúplností jejich rodin v dětství.

V porovnání s dřívějšími celostátními výzkumy (1970, 1981, 1987, 1991) jsme v 11 letech nezjistili významné urychlení pohlavního vývoje, v daných ukazatelích byl stav stejný. Platilo to i pro procentuální zastoupení menarche u jedenáctiletých dívek. Pohlavní vývoj chlapců a dívek včetně nástupu menarche se v ČR výrazně neurychluje proti šetření dřívějších výzkumů. Stejně tak neměnný zůstal průměrný věk menarche matek jako v dřívějších studiích. Trend snižování věku menarche se v ČR od r. 1962 zpomaluje nebo dokonce zastavuje. Potvrdili jsme tak zjištění, že nedošlo již k výrazné změně věku menarche, jehož stabilní hodnota předchází celkové stagnaci sekulárního trendu.

Je zřejmé, že v 11 letech dětí můžeme pohlavní vývoj zhodnotit jen částečně. O to důležitější bude jeho další sledování ve vyšším věku těchto dětí, včetně vlivů, které by se na jeho průběhu mohly podílet.

LITERATURA

- Balharová, J., Winkler, J. (1999). Riziká adolescentního materstva. *Mládež a společnost*, vol. 5, No 4, 58–65.
- Balharová, J., Šporcová, I. (2002). Role otce při utváření sociálních vlastností dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37, 1, 36–50.
- Benjet, C., Hernandez-Gutman, L. (2002): A short-term longitudinal study of pubertal change, gender, and psychological well-being of Mexican early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 6, 429–442.
- Bouchalová, M. (1987). *Vývoj během dětství a jeho ovlivnění*. Praha, Avicenum.
- Bodzsár, E., Zsákai, A. (2003). Relationship between physical and psycho-social development in puberty. *Anthropologie*, XLI/1–2, 157–163.
- Ellis, KJ., Nicolson, M. (1997). Leptin levels and body fatness in children: effects of gender, ethnicity, and sex development. *Pediatr. Res.*, 43, 4, 484–488.

- Jatvelaid, M. (2002). Seasonal rhythms of menarche in Estonia. *Papers. Ont. Antropol.*, 11, 62–71.
- Kalman, M. (2003). Adolescent girls, single-parent fathers and menarche. *Hol. Nurs. Practice*, 36–41.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha, Grada Publishing.
- Lisá, L. (2003). Nový pohled na obezitu. *Česko-slovenská pediatrie*, 58, 1, 41–42.
- Macek, P. (1999). *Adolescence*. Praha, Portál.
- Mahachoklertwattana, P. et al. (2003). Earlier onset of pubertal maturation in Thai girls. *J. Med. Ass.Th.*, 85, 1127–1134.
- Malá, E., Kocourková, J. (2003). Poruchy pohlavní identity. *Čs. Psychologie*, 47, 4, 356–362.
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál.
- Matějček, Z., Pokorná, M. (1997). *Radosti a strasti*. Praha, Grada.
- Smékal, V., Macek, P. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno, Barrister & Principal.
- Šnajderová, M., Zemková, D. (2000). *Předčasná puberta*. Praha, Galén.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha, Portál.
- Valášková, M., Ježek, S. (2002). Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů. in Smékal, V., Macek, P.: *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno, Barrister& Principal.
- Chumlea, W.C., Schubert, C.H.M. (2003). Age at menarche and racial comparison in US girls. *Pediatrics*, 111, 1, s. 110–114.
- Klener, P., Marek, J., Brodanová, M. et al. (2002). *Vnitřní lékařství. Endokrinologie a poruchy metabolismu výživy*. Praha, Galén.
- Krásničanová, H. (1998). Růstová diagnóza – auxologické minimum moderního pediatra. *Čs. Pediatr.*, 1998, 6, 348–350.
- Kurz, R. (2000). Mládež na prahu třetího tisíciletí. *Čs. Pediat.*, 55, 6, s. 347–350.
- Langmeier, J. (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha, Avicenum.
- Lebl, J. et al. (2003). *Preklinická pediatrie*. Praha, Galén.
- Lisá, L. (1994). Fyziologie puberty. *Čs. Pediat.*, 49, 1, s. 3–6.
- Poršová-Dutoit, I. (1996). *Endokrinologie v praxi*. Praha, Grada.
- Pudelský, M., Gecková, A., Nagyová, I. et al. (1999). Indikátory zdraví u adolescentů – validizační štúdia. *Čs. Pediat.*, 54, 10, s. 549–555.
- Sedlak, P. (2000). Somatický vývoj chlapců v prepubertě a nástupu puberty. *Čes.-slov. Pediat.*, 2000, 4, 6, s. 370–374.
- Sedlak, P. (2000). Změny v distribuci podkožního tuku u chlapců v prepubertě a při nástupu puberty. *Čes.-slov. Pediat.*, 55, 10, s. 633–639.
- Šnajderová, M., Zemková, D., Zounarová, M. et al. (2002). Růst a vývoj neléčených dívek s pomalou progresí idiopatické centrální předčasné nebo hraničně nastupující puberty. *Čes. Gynek.*, 67, 2, s. 24–28.

-
- Šnajderová, M. et al. (2003). Časná a hraničně nastupující předčasná puberta s pomalou progresí. *Čes.-slov. Pediat.*, 58, 5, s. 278–282.
- Valášková, M. (2001). Prožívání tělesných změn v adolescenci. *Ps. Dnes*, 7, 7/8, s. 6–8.

OSOBNOSŤ DIEŤAŤA S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Alena Kopányiová – Eva Smiková – Zuzana Vojtová

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,
Bratislava, SR

Problemátike porúch správania u detí a mládeže sa systematicky venujeme na VÚDPaPe v rámci riešenia grantových úloh. V súčasnosti sú naše výskumné snaženia zarámcované grantovou úlohou VEGA 1-0231/03 „Psychologická prevencia a psychologická intervencia ako fázy integrovanej starostlivosti o deti a mládež s poruchami správania“. Súčasťou grantovej úlohy bol aj výskumný projekt „Stav duševného zdravia detí a mládeže v SR“ zameraný na zisťovanie incidencie porúch správania a časť bola venovaná skúmaniu psychologických charakteristík detí s poruchami správania (Trnovec, 2002).

Pre potreby nášho výskumu sme za deti s poruchami správania považovali tých žiakov ZŠ, ktorí podľa názoru ich triedneho učiteľa prejavovali také problémy či poruchy v správaní v škole, že sa už nedali zvládnuť pedagogickými prostriedkami a vyžadovali by si odbornú pomoc (ES – experimentálna skupina). Za deti bez porúch správania sme považovali tých žiakov ZŠ, ktorých triedny učiteľ označil ako bez problémov v správaní (KS – kontrolná skupina). KS a ES boli zrovnocenené z hľadiska pohlavia, veku a školskej úspešnosti; išlo o spolužiakov s porovnateľným prospechom a s rovnakými známkami zo slovenčiny a z matematiky. Vychádzali sme z výsledkov výskumu, ktorý realizoval VÚDPaP pre UNESCO, a v ktorom sa potvrdilo, že u slovenských detí známka zo slovenského jazyka a z matematiky vysoko koreluje s priemerným IQ (Matula, 1999).

Výskumné metódy

V prvej fáze projektu sme zisťovali incidenciu problémového správania depistážnym dotazníkom DZDMB I. pre triednych učiteľov (Matula, 2002). Psychologické charakteristiky sme sledovali výskumnými metódami: CPQ (Osobnostný dotazník pre deti), Test Rey-Osterriethovej komplexnej figúry, Juhásov DSA (Dotazník sociálnej akceptácie), JEPI-P (škála psychotizmu v B-JEPI) a Němcov a Bodlákovej D-S-L (Dotazník sociálnej lability) a I-P-H (Škála životných postojov a hodnôt). Zároveň sme požiadali triednych učiteľov, aby nám o týchto žiakoch vyplnili Mezerov DŠS a DRS (Dotazník školského správania a Dotazník rizikového správania) a Němcov a Bodlákovej Profil správania.

Charakteristika experimentálnej a kontrolnej skupiny

Experimentálnu skupinu tvorilo 63 detí s poruchami správania, z toho 10 dievčat a 53 chlapcov. Kontrolnú skupinu tvorilo 53 detí bez porúch správania, z toho 13 dievčat a 40 chlapcov.

Analýza trendov incidencie problémového správania

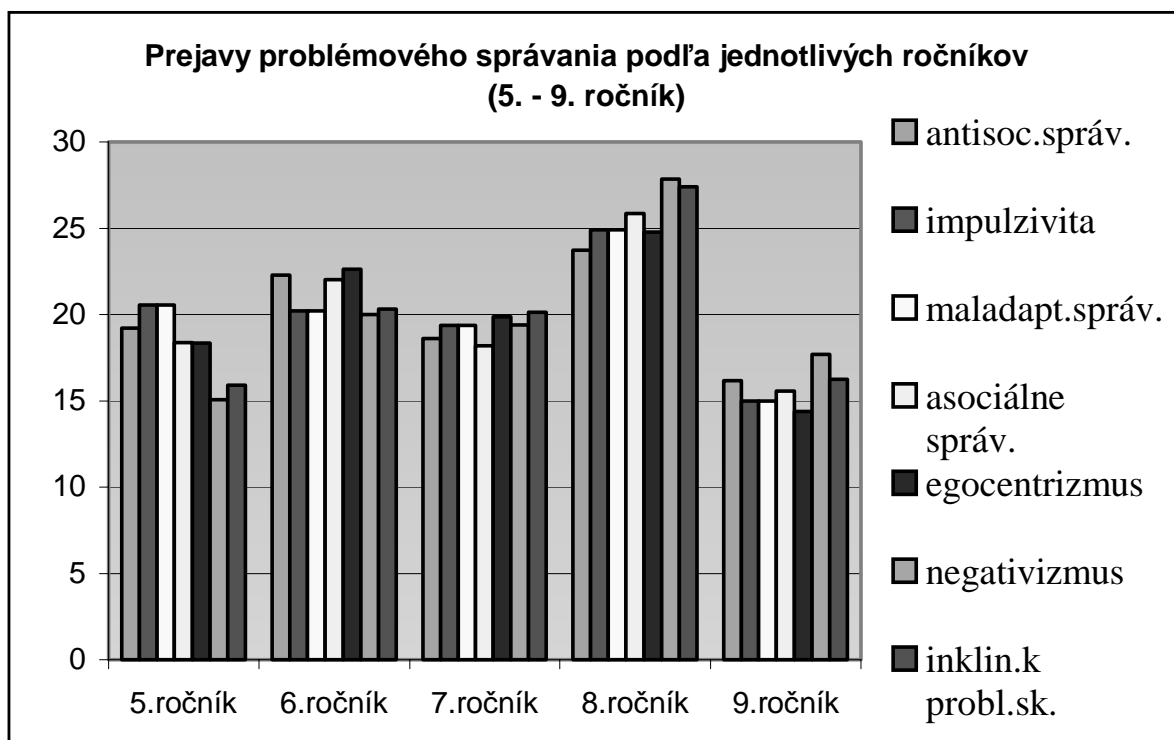
Deti, ktoré svojím správaním v škole spôsobujú tak svojim učiteľom ako i spolužiakom problémy, zvykneme tradične označovať ako „problémové“. Naše zistenia ukazujú, že aktuálny percentuálny výskyt takýchto problémových žiakov ZŠ a SŠ sa pohybuje od 6–14 % a tvoria cca 10 % detí sledovanej populácie. Môžeme tak povedať, že priemerne nám v jednej triede sedia traja problémoví žiaci, ktorí majú problémy v správaní takého rozsahu alebo charakteru, že ich už nie je možné zvládať pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadovali by si špeciálnu poradenskú alebo psychologickú starostlivosť. A len polovici takýchto žiakov sa takáto starostlivosť dostáva.

Rozloženie problémových žiakov ZŠ podľa ročníkov a podľa pohlavia ukazuje, že percento výskytu detí s poruchami správania postupne narastá od druhého po ôsmy ročník a potom v deviatom ročníku zase prudko klesne. Čo sa týka početnosti detí s poruchami správania v jednotlivých ročníkoch, vidíme, že postupne narastá. Výnimku tvorí len prvý a deviaty ročník. Do prvej triedy môžu totiž nastúpiť aj žiaci, ktorých potom neskôr preradia do inej školy, napr. osobitnej alebo im dajú odklad školskej dochádzky. Začiatok povinnej školskej dochádzky a s ňou súvisiaca požiadavka disciplíny je určite zaťažkávajúcou skúškou pre každého prváčika, avšak niektorí si zvyknú a prispôbia sa, iní nie. Najviac žiakov s poruchami správania je v ôsmom ročníku a potom ich počet prudko klesá, čo je zrejme spôsobené aj tým, že mnohí žiaci s poruchami správania majú zároveň problémy v učení, často krátko prepadnú a do deviatej triedy sa ani nedostanú, lebo už v ôsmom ročníku dosiahnu vek potrebný na ukončenie povinnej školskej dochádzky.

Dievčat s poruchami správania je podstatne menej ako chlapcov s poruchami správania, čo sa zhoduje s údajmi z literatúry (Bandura, 1973, Dodge, 1980, Kendall, 1984, Wilmer, 1991).

Vyššia početnosť nastupuje v 6. a 8. ročníku. V 9. ročníku početnosť klesá, čo je pravdepodobne dôsledkom toho, že problémoví žiaci sa do posledného ročníka ani nedostanú, resp. ukončia povinnú školskú dochádzku skôr. V 6. ročníku badať nárast antisociálneho a egocentrického správania. V 8. ročníku stúpa inklinovanie k problémovej skupine a negativizmus – správanie typické pre pubertálne obdobie. Učitelia však poukazujú na to, že častokrát je negativistické správanie žiakov nezvládnuteľné pedagogickými prostriedkami a naberať veľmi intenzívne formy.

Graf 1 Prejavy problémového správania podľa jednotlivých ročníkov (5.–9. ročník)



Štruktúra osobnosti dieťaťa s poruchami správania

Deti s poruchami správania sú viac vzrušiteľné, netrpezlivé, požadovačné, hyperaktívne a nezdržanlivé (cpq_D). Sú tiež vo vyššej miere napäté, frustrované, popudlivé a namrzené (cpq_Q4).

Deti s poruchami správania vykazujú vyššiu mieru dominancie, asertivity, súťaživosti až agresivity a vzdorovitosti ako ich spolužiaci bez porúch správania. Vo faktore sila superega, ktorý sa týka rešpektovania noriem spoločnosti, skórujú významne nižšie ako skupina KS. Napriek tomu sa problémoví ukazujú ako menej sociálne smelí, „bez hrošej kože“, ale zato viac nedisciplinovaní, konfliktní, sledujúci viac vlastné potreby a neberúci ohľad na sociálne pravidlá. Problémoví vykazujú viac sebavedomia, sebaistoty a nižšej náchylnosti k pocitom viny.

Skupina detí s poruchami správania vykazuje podstatne vyššiu mieru úzkostlivosti ako skupina bez porúch správania (cpq_2). Táto črta môže podľa Zelinu (1998) indikovať relatívne trvalú charakteristiku osobnosti ale niekedy tiež len prechodnú náladu. Rezistencia k stresu a tolerancia úzkosti je považovaná za jedno z viacerých kritérií normality osobnosti (Nemec, 2001). Preto skutočnosť, že práve deti s poruchami správania skórujú vyššie v tomto

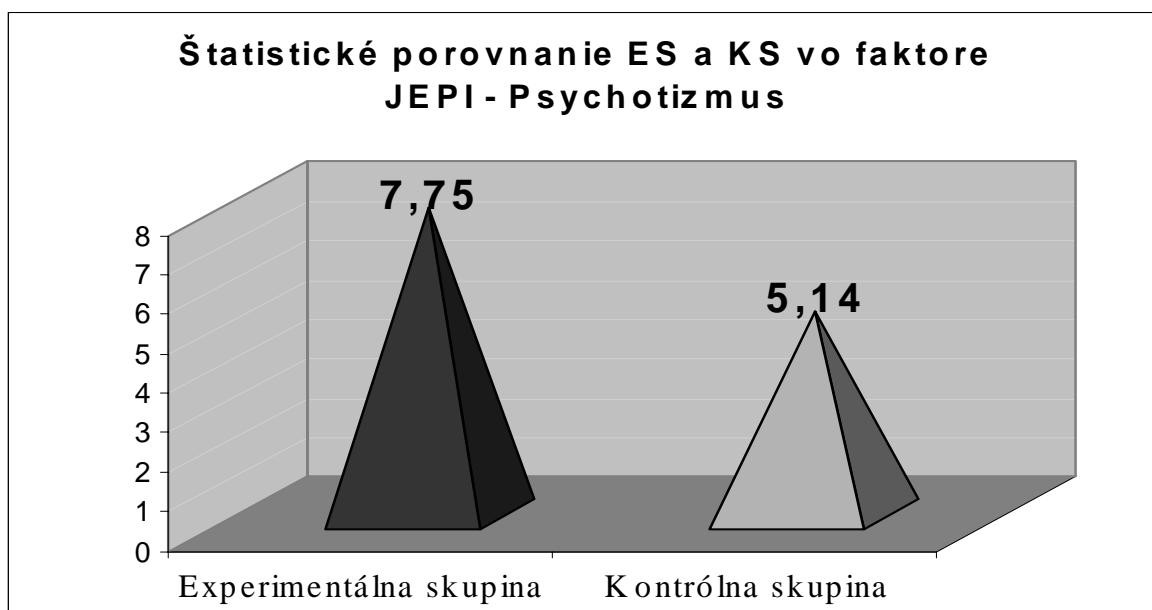
faktore považujeme za dôležité zistenie vzhľadom k plánovaniu preventívnych programov.

Vo faktore nezávislosti (cpq_4) skórujú tiež vyššie ako ich spolužiaci. Táto sekundárna črta je spájaná so schopnosťou uchovať si nezávislosť od poľa vo vnímaní a s vyššou kritickosťou úsudku. Vo faktore extravenzie (cpq_1) a vyrovnanosti (cpq_3) sa neukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami.

Psychotizmus

Skupina detí s poruchami správania vykazuje podstatne vyššiu mieru psychotizmu ako skupina detí bez porúch správania. Keďže psychotizmus udáva mieru emocionálneho chladu, ktorým je človek charakterizovaný, myslíme si, že psychotizmus môže mať vzťah práve k disocálnym poruchám osobnosti.

Graf 2 Štatistické porovnanie ES a KS vo faktore JEPI – Psychotizmus

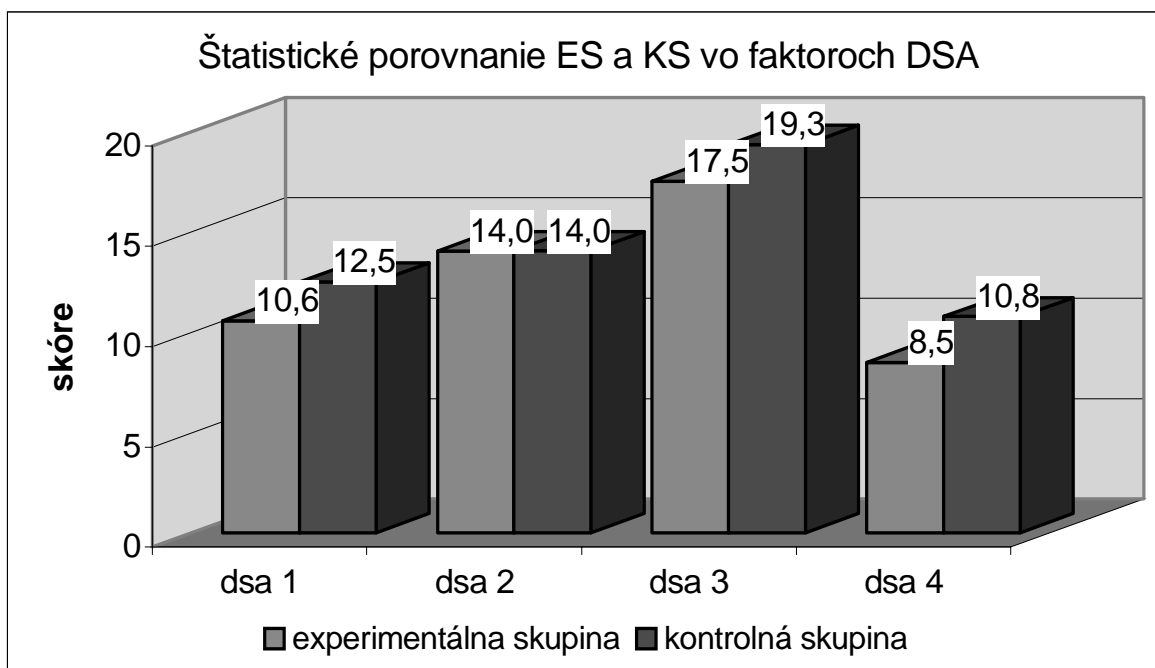


Sociálna akceptácia školskej triedy

V Dotazníku sociálnej akceptácie vykazuje skupina detí s poruchami správania výrazne nižšiu mieru akceptácie školskej triedy oproti KS. Práve v tomto vidíme riziko, že tieto deti, si potom hľadajú svoju referenčnú skupinu niekde inde, napr. v nejakej problémovej skupine či parte. Najväčší rozdiel sa ukázal v subškále 4, ktorá sa týka hodnotenia vzťahu rodinného prostredia a školy. Nízke skóre v tejto subškále môže byť signálom latentného alebo manifestovaného konfliktu s rodičmi. Takýto konflikt môže vyústiť aj do porušovania všeobecne platných spoločenských noriem. V subškále dsa 1

(vzťah k spolužiakom a hodnotenie spolužiakov) a dsa 3 (emocionálne prežívanie žiaka v školskej triede, to ako sa v triede cíti) dosiahla skupina problémových žiakov signifikantne nižšie skóre, čo znamená, že deti s ES sa zrejme cítia v triede horšie ako deti s KS.

Graf 3 Štatistické porovnanie ES a KS vo faktoroch Dotazníka sociálnej akceptácie



Vysvetlivky:

DSA 1 – subškála zameraná na analýzu vzťahu k spolužiakom

DSA 2 – subškála zameraná na analýzu pohľadu jednotlivca na kolektív triedy

DSA 3 – subškála zameraná na analýzu emocionálneho prežívania žiakov v triede

DSA 4 – subškála zameraná na analýzu hodnotenia vzťahu rodinného prostredia a školy

Sociálna labilita

Deti v ES vykazujú výrazne vyššiu mieru sociálnej lability ako deti v KS. Pritom práve sociálna labilita podľa literatúry významne koreluje so sociálno-patologickým správaním. Zároveň vo faktore 6/D (delikvencia) a 3/AT (asociálne tendencie) skórovali deti z ES podstatne vyššie ako deti z KS.

Na základe korelačnej analýzy, ktorú sme uskutočnili medzi dosiahnutými priemernými hodnotami v dotazníkoch u skupiny detí s poruchami správania, môžeme skonštatovať nasledovné:

Vyššie hodnoty sociálnej lability dosiahnuté v D-S-L u detí s poruchami správania súvisia štatisticky významne s vyššou schizotýmiou, nižšou silou

ega a vyššou úzkostlivosťou v CPQ a so skóre smerujúcim k riziku sociálno patologického správania v Škále životných postojov a hodnôt.

Hodnoty, získané v Škále životných postojov a hodnôt súvisia u detí s poruchami správania štatisticky významne s vyššou tenziou, vnútornými zábrami a nižšou silou ega a vyššou úzkostlivosťou vo faktoroch CPQ, ďalej vyššou sociálnou labilitou, nižšou mierou odolnosti voči záťaži a nižšou sociálnou interakciou v D-S-L a s inklinovaním k problémovej skupine v DRS.

Vysoké skóre v Profile správania (správanie s výraznými poruchami správania a s vysokou pravdepodobnosťou trestnej činnosti) súvisí u detí s poruchami správania štatisticky významne s vyššou vzrušiteľnosťou a ľstivosťou v CPQ, s nižšou odolnosťou voči záťaži v D-S-L a vyšším skóre v kategóriách negativizmus, antisociálne správanie, impulzivita, maladaptívne správanie, asociálne správanie a egocentrizmus.

Následne sme zistili, že premennú „znížená známka zo správania“ determinuje u detí s poruchami správania: negativizmus, pokarhanie, dominancia, pochopenie a vhl'ad do situácie, asociálne správanie, zlá prognóza vývinu, egocentrické správanie a záškoláctvo.

Premennú „záškoláctvo“ determinujú premenné: starostlivosť sociálneho kurátora, delikvencia v D-S-L, známka zo správania, opakovanie ročníka, krehká emocionalita v CPQ a kontakt s drogami.

Premennú „psychologická starostlivosť“ determinujú premenné: starostlivosť sociálneho kurátora, delikvencia (D-S-L), CPQ 3, známka zo správania, opakovanie ročníka, drogy (cigarety, alkohol, marihuana) a nízka akceptácia kolektívu školskej triedy v DSA.

Prevenencia porúch správania v školskom prostredí

Myslíme si, že ak chceme predchádzať vzniku sociálno-patologického správania u detí a mládeže, musíme venovať náležitú pozornosť prevencii. Kvalitná preventívna stratégia by však mala zahŕňať včasnú diagnostiku detí s poruchami správania a následný výber vhodnej formy prevencie. Pre pedagogickú prax je preto nevyhnutné bližšie spoznávanie psychologických charakteristík detí s poruchami správania.

Povahu intervencie v závislosti od stupňa rozvinutia poruchy správania rozpracovali Bullis a Walker (in: Walker et al.), ktorí považovali za dôležité vytýčiť orientačné body, ktoré by regulovali očakávania od vzorcov problémového správania. Autori vnímajú intervenciu ako nástroj, ktorý môže slúžiť ako na preventívne, tak i na nápravné ciele. Ak sa intervencia objavuje na začiatku vývinového cyklu problémového správania a odvracia deti od negatívneho vývinu, vtedy plní preventívne ciele. Uplatnenie intervencie

v neskoršom štádiu vývinového cyklu problémového správania bude mať nápravný charakter. V mladšom školskom veku sa doporučuje prístup, ktorý zahŕňa aktívnu nápravu problémového správania tým, že podchytíme deficity, ktoré sa s poruchami správania spájajú (napr. náprava deficitu sociálnych zručností, nácvik sebakontroly, zlepšovanie školských zručností). Na druhom stupni základnej školy by sa mali ciele a očakávania presunúť z prevencie alebo nápravy k oslabovaniu negatívnych dopadov porúch správania. Táto fáza sa spája s nácvikom zvládacích zručností, ktoré majú protektívnu úlohu napr. stratégie zvládania hnevu a agresivity. Postupy a intervencie či už v škole, v pedagogicko-psychologickej poradni alebo v centre výchovnej a psychologickej prevencie by sa mali bezpodmienečne odvíjať od komplexnej diagnostiky dieťaťa a so zreteľom na jeho vek, kauzálne faktory vzniku poruchy a predovšetkým od podrobného zhodnotenia prejavov problémového správania.

LITERATÚRA

- Bandura, A. (1973). *Aggression – Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Berecká, O., Čulen, J. (1996). Prejavy osobnosti delikventa v kresebných projektívnych technikách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, č. 2, s. 135–143.
- Chandler, M.J. (1973). Egocentrism and Antisocial Behavior: The Assessment and Training of Social Perspective Taking Skills. *Developmental Psychology*, roč. 9, s. 326–332.
- Dodge, K.A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 51, s. 162–170.
- Dodge, K.A., Somberg, D.R. (1987). Hostile Attributional Biases Among Aggressive Boys. *Child Development*, roč. 58, s. 213–224.
- Gecková, A. (1998). Výskyt výchovne problémového správania v skupinách učňovskej mládeže. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 1, s. 55–65.
- Kendall, D.C. (1984). Cognitive Processes and Procedures in Behavior Therapy. In: *Behavior Therapy*. USA: The Guilford Press, Vol. 10, s. 200–220.
- Labáth, V., Matula, Š., Košč, L. (1987). Model poradenskej starostlivosti on deti a mládež s poruchami správania disociálneho charakteru. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 24, č. 2, s. 127–141.
- Matoušek, O., Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- Matula, Š. (1999). *Monitoring školskej úspešnosti žiakov 4. ročníka základných škôl v SR*. Bratislava: VÚDPaP.
- Matula, Š. (2002). *Dotazník pre triednych učiteľov*. Bratislava: VÚDPaP.

- Matula, Š., Kopányiová, A., Smiková, E., Mardíaková, Z. (2002). Problémové správanie detí v ZŠ v Bratislave. *PREVENCIA*, roč. 1, č. 2, s. 35–42.
- Mečíř, J. (1985). *Základy obecné a speciální psychiatrie*. Praha: SPN, s. 165–174.
- Mečíř, J. (1991). *Forenzní pedopsychiatrie*. Bratislava: Askleipos.
- Němec, J. (2000). *Metodické aspekty prevence kriminality uplatňované při působení na děti a mládež ve školách a školských zařízeních ČR*. Praha: Eteria.
- Paclt I., Zvolský P., Florián J. (1999). Vývojové aspekty poruch chování u dětí a adolescentu. *Čs. Pediatrie*, č. 5, s. 237–240.
- Pokorná, V. (1999). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Selman, R.L., Demorest, A.P. (1984). Observing Troubled Children's Interpersonal Negotiation Strategies. *Child Development*, č. 55, s. 228–304.
- Taylor, D.A., Harris, P.L. (1984). Knowledge of Strategies for Expression of Emotion Among Normal and Maladjusted Boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, č. 2, 141–145.
- Trnovcová, K. (2002). *Psychologické charakteristiky dětí s poruchami správania*. Diplomová práca. Bratislava: Katedra psychológie FFUK.
- Smiková, E. (2002). Poruchy správania. In. (zb.) *Áno psychologickému poradenstvu*. Konferencia KPPP. Bratislava: Veda, s. 141–146.
- Vojtová, Z. (2003). Špecifiká psychologickéj intervencie u detí s poruchami správania v školských, poradenských a preventívnych zariadeniach. In.: *Zborník z konferencie „Činnosť poradenských a preventívnych zariadení v rezorte školstva – Liptovský Mikuláš“*. Bratislava: VÚDPaP (v tlači).
- Wilmer, A.H. (1991). Behavioral Deficiencies of Aggressive 8–9 Year Boys. *Aggressive Behavior*, roč. 17, č. 4, 135–154.

Kontakt:

MVK VPPP pri VÚDPaP, Západná 2, 821 02 Bratislava,
tel./fax 02/43414054, e-mail: xvudpapb@stonline.sk

PERCEPCE KAUZALITY U DĚTÍ

Ivana Poledňová

IVDMR FSS MU Brno

Percepce kauzality má v životě dětí velký význam a může být jedním z hlavních faktorů ovlivňujících jejich adaptovanost v sociálním prostředí. Relativně stabilní, naučené způsoby usuzování na příčiny chování, jednání a výkonů jsou označovány jako tzv. atribuční tendence. Výklad dění je přitom subjektivní, souvisí s obecnou tendencí přizpůsobovat ho svému sebepojetí, sebereprezentaci a některým osobnostním charakteristikám. V závislosti na tom, jak dítě vnímá okolní svět a nakolik si je vědomo své možnosti ovlivňovat to, co se kolem něho děje, mohou různé postoje ke světu získat dominantní podobu – výzkumy např. ukazují, že nejistota a pocit nekontrolovatelnosti vlastního života mohou vést k vyhýbání se odpovědnosti a ovlivňovat efektivnost sociálního fungování člověka už v dětském věku (Doliński, 1993).

Weinerova teorie výkonové motivace propojuje atribuční teorii a výkonové chování. Bernard Weiner (1986) spojil ve svém modelu s kauzální analýzou ty činnosti, jejichž hodnotícími kritérii jsou úspěch a neúspěch – příčiny úspěšných a neúspěšných výkonů kategorizuje podél tří dimenzí: stability (příčiny stabilní a nestabilní), místa (příčiny vnitřní a vnější) a kontroly (příčiny kontrolovatelné a nekontrolovatelné). Weiner původně pracoval se čtyřmi kauzálními faktory (schopnosti, úsilí, obtížnost úkolu, náhoda), které později rozšířil o náladu, únavu, zaujatost učitele a další.

Ve výchově a vzdělávání je možné percepci kauzality využít v praktických souvislostech školního výkonu k navození změn úrovně výkonové motivace žáků. To je ve školním věku důležité, neboť v tomto období lidského života vznikají návyky a stereotypy, formuje se vztah k vlastní osobě a odpovědnost. Přisuzování příčin úspěchu, resp. neúspěchu jednotlivým dispozičním a situačním faktorům se přitom v dětském věku vyvíjí – někteří autoři se domnívají, že děti nedovedou využívat tu klasifikaci příčin, z jaké vycházejí dospělí, neboť jejich kognitivní struktury se s vývojem mění.

Výzkum

Ve výzkumu jsme zjišťovali percepci kauzality u žáků základních škol ve vztahu k jejich školnímu výkonu. Výzkum byl realizován na vzorku 483 žáků dvou věkových úrovní (1. stupeň ZŠ – tj. 4. a 5. třída, 2. stupeň ZŠ – tj. 8. a 9. třída). Žáci vyplnili skupinově atribuční škály čtyř kauzálních faktorů

(schopnosti, úsilí, náhoda, obtížnost úkolů) – na sedmistupňových škálách měli vyjádřit, jaký vliv na jejich školní výkon (úspěch/neúspěch) jednotlivé kauzální faktory mají. Pro každý z kauzálních faktorů byl možný skóre 1–7 bodů (malý vliv – velký vliv).

Výsledky

Pro statistickou analýzu jsme faktory schopnosti a úsilí posuzovali souhrnně jako internalistické a faktory náhoda a obtížnost úkolů jako externalistické (toto spojení jednotlivých příčin bylo potvrzeno i faktorovou analýzou – byly jištěny dva relativně nezávislé faktory).

V tabulce č. 1 jsou uvedeny průměrné hodnoty a standardní odchylky internalistických atribucí podle věku a pohlaví. Výsledky analýzy rozptylu ukázaly, že statisticky významný byl efekt věku ($F=9,234$, $p \leq 0,01$, $SV=1$) – starší žáci vykazovali statisticky významně více internalistických atribucí než žáci mladší. Znamená to, že na 2. stupni ZŠ žáci přijímají větší odpovědnost za své školní výkony než žáci na 1. stupni ZŠ.

Tab. 1 Průměrné hodnoty a standardní odchylky internalistických atribucí podle věku a pohlaví

věková skupina	pohlaví	průměr	stand. odch.	N
4. a 5. třída	chlapci	10,02	3,25	125
	dívky	10,55	2,40	106
	celkem	10,26	2,90	231
8. a 9. třída	chlapci	10,97	2,63	119
	dívky	11,09	2,24	119
	celkem	11,03	2,44	238
celkem	chlapci	10,48	3,00	244
	dívky	10,84	2,33	225
	celkem	10,65	2,70	469

V tabulce č. 2 jsou uvedeny průměrné hodnoty a standardní odchylky externalistických atribucí podle věku a pohlaví. Výsledky analýzy rozptylu ukázaly, že statisticky významný byl efekt pohlaví ($F=8,217$, $p \leq 0,01$, $SV=1$) – chlapci vykazovali statisticky významně více externalistických atribucí než dívky.

Tab. 2 Průměrné hodnoty a standardní odchylky externalistických atribucí podle věku a pohlaví

věková skupina	pohlaví	průměr	stand. odch.	N
4. a 5. třída	chlapci	8,15	3,42	123
	dívky	7,72	2,84	106
	celkem	7,95	3,17	229
8. a 9. třída	chlapci	8,71	2,79	117
	dívky	7,60	2,48	119
	celkem	8,15	2,69	236
celkem	chlapci	8,43	3,14	240
	dívky	7,65	2,65	225
	celkem	8,05	2,93	465

Další analýza byla zaměřena na neprospívající žáky. V obou věkových skupinách byla vybrána vždy přibližně čtvrtina prospěchově nejhorších žáků a srovnána s ostatními. Byly porovnány průměrné hodnoty prospívajících a neprospívajících žáků v internalistických a externalistických atribucích – viz tabulka č. 3 a 4.

Tab. 3 Průměrné hodnoty v internalistických atribucích u prospívajících a neprospívajících žáků

věková skupina	žáci	N	průměr	stand. odch.
4. a 5. třída	prospívající	176	10,65	2,75
	neprospívající	55	9,00	3,03
8. a 9. třída	prospívající	182	11,42	2,12
	neprospívající	56	9,77	2,96

Ověření významnosti rozdílů v průměrech internalistických atribucí mezi prospívajícími a neprospívajícími žáky v obou věkových skupinách bylo provedeno pomocí t-testů. Zjistili jsme, že v mladší i starší věkové skupině vykazovali statisticky významně více internalistických atribucí vždy prospívající žáci ($t=3,797$, $SV=229$, $p \leq 0,01$ pro mladší žáky; $t=4,629$, $SV=236$, $p \leq 0,01$ pro starší žáky). Znamená to, že úspěšní žáci přisuzovali příčiny svého školního úspěchu svým schopnostem a úsilí více než žáci neúspěšní.

Tab. 4 Průměrné hodnoty v externalistických atribucích u prospívajících a neprospívajících žáků

věková skupina	žáci	N	průměr	stand. odch.
4. a 5. třída	prospívající	174	7,83	3,08
	neprospívající	55	8,35	3,43
8. a 9. třída	prospívající	180	8,27	2,62
	neprospívající	56	7,77	2,89

Ověření významnosti rozdílů v průměrech externalistických atribucí mezi prospívajícími a neprospívajícími žáky v obou věkových skupinách bylo opět provedeno pomocí t-testů. Zjistili jsme, že v mladší i starší věkové skupině nebyly mezi prospívajícími a neprospívajícími žáky v externalistických atribucích statisticky významné rozdíly ($t = 1,057$, $SV = 227$, n.s. pro mladší žáky; $t = 1,213$, $SV = 234$, n.s. pro starší žáky).

Z tabulek č. 3 a 4 vyplývá, že při atribuci vlastního výkonu se u žáků projevily tzv. já-sloužící sklony. Žáci manifestovali atribuční styl, který je označován jako egodefenzivní – větší odpovědnost přijímali za své úspěšné výsledky a nižší odpovědnost za neúspěch. Ve svých atribucích žáci nepoužívali kompenzační logiku (kompenzační vztah mezi schopnostmi a úsilím ve smyslu čím větší schopnosti, tím menší úsilí a naopak) tak, jak je to běžné u dospělých – schopnosti, úsilí a úspěšný výkon percipovali v jednom směru.

Závěry

1. Ukázalo se, že percepce kauzality je důležitou proměnnou, která odlišuje žáky prospívající ve škole od žáků neprospívajících. Žáci lépe prospívající ve škole vykazovali v našem výzkumu více internalistických atribucí než žáci neprospívající, a to na 1. i 2. stupni ZŠ. Tímto žáci manifestovali egodefenzivní atribuční styl.

2. Přisuzování příčin úspěchu, resp. neúspěchu jednotlivým dispozičním a situačním faktorům se s věkem vyvíjí. Zatímco u externalistických atribucí se vliv věku neprojevil, u internalistických atribucí se ukázalo, že starší žáci připisovali příčiny svého prospěchu více vnitřním faktorům a vykazovali tedy vyšší odpovědnost za své školní výkony než žáci mladší.

3. Zjistili jsme, že percepce kauzality ve vztahu ke školnímu výkonu je ovlivněna i pohlavím – chlapci vykazovali více externalistických atribucí než dívky.

4. Naše zjištění mohou být významná pro případné pokusy modifikovat vztah žáků k učení metodou výchovného a terapeutického působení – cílem by mělo být dovést žáky k internalistickým atribucím a přijetí odpovědnosti za své chování. Přístup učitele k žákovi založený na podporování žádoucích atribucí by mohl do značné míry ovlivňovat úroveň školní motivovanosti žáků.

LITERATURA

- Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa: Inst. Psych. PAN.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.

NIEKTORÉ OSOBITOSTI VÝVINU OSOBNOSTI SLEPOHLUCHÝCH JEDINCOV

Ladislav Požár

Katedra pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave

Ak sa v minulosti odborníci nazdávali, že dieťa, ktoré v útlom veku stratilo zrak a sluch, je v podstate nevzdelávateľné, tak v súčasnosti je zrejmé, že pri nepoškodenom mozgu je také dieťa nielen vzdelávateľné, ale má predpoklady stať sa aj osobnosťou, ktorá v mnohom môže prevyšovať ľudí bez postihnutia. Svedčia o tom príklady Heleny Kellerovej, O. I. Skorochoodovej alebo v súčasnosti A.V. Suvorova. V tomto svojom príspevku sa nebudem zaoberať históriou skúmania slepohluchoty. Načrtnem iba, ako je vôbec možné, že sa u dieťaťa s absentujúcimi dvomi dištančnými zmyslami môže rozvinúť psychika a sformovať osobnosť.

Ak vychádzame z tézy, že človek je tvor spoločenský, potom musíme pripustiť, že utváranie ľudskej psychiky nie je možné bez styku s inými ľuďmi. V tejto súvislosti píše autorka Anne Nafstad, ktorá sa zaoberá slepohluchými deťmi, že „ľudia sú svojou prirodzenosťou sociálne bytosti. To znamená, že naše skúsenosti majú sociálnu a kultúrnu štruktúru. Realita, do ktorej sme sa narodili, aby sme sa stali jej súčasťou prostredníctvom emocionálnych väzkov s inými ľuďmi, do ktorých vstupujeme od prvého momentu narodenia, stala sa pre nás trvalou skutočnosťou. Tieto väzky zabezpečujú, že vývoj individuality sa realizuje v rámci sociálneho a kultúrneho dialógu s naším okolím“. A ďalej: „Problémy vývoja hluchoslepeho dieťaťa sú svojím charakterom zásadné a existenčné. Bez kompenzácie bude hluchoslepé neschopné vytvoriť si podstatné prispôsobovacie vzory medzi organizmom a prostredím, pričom od charakteristík týchto vzorov závisí celý ďalší jeho vývoj. Ak je jedinec vyradený z dialógu, potom je takisto vyradený z chápania a nemožno očakávať normálny vývoj“ (Nafstad, 1989). Platí to tak pre dieťa bez akéhokoľvek postihnutia ako aj pre dieťa, ktorého vývin je skomplikovaný senzorickým, mentálnym, resp. viacnásobným postihnutím. Dieťa, ktoré sa narodí s vážne poškodeným zrakom a sluchom, resp. u ktorého k takému poškodeniu alebo úplnej strate týchto dvoch dištančných zmyslov dôjde v ranom veku, môže nadobudnúť autonómiu, predstavy o sebe iba na základe pohybu. Práve s pohybom, so vzpriamenou chôdzou, činnosťou rúk súvisí vznik a utváranie systému psychofyzologických mechanizmov, píše v jednej svojej práci A.V. Apraušev (1983). Etapy utvárania psychiky slepohluchých detí som pomerne podrobne opísal v jednej svojej práci (Požár, 2002),

a nebudem sa preto v tomto referáte týmito problémami zaoberať. Zameriam sa najmä na niektoré osobitosti utvárania osobnosti.

Predovšetkým si treba uvedomiť, že počujúce a vidiace dieťa sa veľa vecí naučí spontánne, pozorovaním dospelých, predovšetkým rodičov a potom širšieho sociálneho prostredia. Slepohluché dieťa takú možnosť nemá. Preto je nevyhnutné každý akt, každý proces špeciálne formovať. Slepohluché dieťa sa samo neusiluje spoznávať okolitý svet.

Ak mu dáte do ruky napr. lyžičku, neusiluje sa zastrčiť si ju do úst, ako by to urobilo nepostihnuté dieťa, ale pustí ju z rúk. Na spontánnosť činnosti sa tu vôbec nemožno spoliehať. Naučiť také dieťa komunikovať s okolím, čo je pre jeho socializáciu nevyhnutné, je takisto mimoriadne zložitá, ale riešiteľná úloha. O metódach takého učenia tu takisto nebudem hovoriť. Je to skôr špeciálnopedagogický problém. Pri utváraní osobnosti slepohluchého človeka možno vychádzať zo Sternovej tézy, podľa ktorej parciálne funkcie sa môžu odchyľovať od normy, ale osobnosť ako celok môže napriek tomu patriť k úplne normálnemu typu. Dieťa s defektom nemusí byť nevyhnutne defektným dieťaťom, píše W. Stern. Od výsledkov sociálnej kompenzácie, t.j. od definitívneho utvárania osobnosti ako celku, závisí stupeň normality postihnutého dieťaťa. Nahradzovanie a kompenzácia funkcií nielen že existujú, nielen že niekedy dosahujú veľký rozsah ale nevyhnutne, zákonite vznikajú v podobe snahy a tendencií tam, kde je postihnutie (voľne podľa Sterna, 1923).

Spomínaný A. Suvorov sa vo svojej práci (1995) pokúsil nájsť cestu k utváraniu osobnosti slepohluchého dieťaťa. Podľa neho hlavnou príčinou „absencie ľudskosti“ nie je slepohluchota sama o sebe, ale absolútna samota, izolovanosť, absolútna nemožnosť predmetovo-činnostného styku pomocou tradičných prostriedkov a teda absolútna odtrhnutosť, izolovanosť od ľudskej kultúry. Konečným cieľom výchovy slepohluchého dieťaťa by teda malo byť prekonanie osamelosti, jej absolútne odstránenie. Pri tom si treba uvedomiť, že pri všetkej absolútnosti svojej osamelosti slepohluché dieťa *fyzicky*, samozrejme, osamelé nie je. O dieťa sa starajú. Dávajú mu jesť, obliekajú ho, vyzliekajú, nosia na rukách alebo vozia v kočíku. Ľutujú ho. Všetko sa robí preňho, aby nezomrelo od hladu alebo chladu. Ale toto ľutovanie, ktoré vedie k absolútnemu obsluhovaniu slepohluchého dieťaťa okolitými ľuďmi, vytvára práve tú absolútnu osamelosť a mení ľudskú bytosť na „polozviera-polorastlinu“ (výraz A. Suvorova). Ľutujúce obsluhovanie slepohluchého dieťaťa sa stáva veľmi mocným „antikoncepčným prostriedkom“, prevenciou *proti* vzniku osobnosti. „Existuje organizmus, čosi čo nie je ani zviera, ani rastlina, ale človek to nie je a byť nemôže, pretože „milosrdenstvo“, ľutujúce obsluhovanie zbavuje tohto tvora nevyhnutnosti prejaviť čo i len najmenšiu vlastnú aktivitu, nevyhnutnosti, aby človek urobil čokoľvek sám, pre seba

(A. Suvorov, 1995, s. 7–8). Dieťa sa osobnosťou nerodí, ale stáva sa ňou predovšetkým vďaka vlastnej aktivite, u slepohluchých prvotne realizovanej v oblasti *sebaobsluhy*. Najjednoduchšie obsluhovanie seba samého v oblasti jedla, obliekania, vyprázdňovania sa musí prvotne stať obsahom života slepohluchého dieťaťa a prvých jeho „rozhovorov“. Nemožno teda začínať rozvojom reči, keď dieťa ešte nemá o čom hovoriť, ale začať treba utváraním návykov sebaobsluhy a až na tomto základe je možné začať s utváraním prirodzených gest a prvých daktilných slov. Metodiku tohto prvotného „zľudšťovania“ slepohluchých detí rozpracoval I. A. Sokol'anskij a A. I. Meščeriakov (pozri: Meščeriakov, 1974). Jadrom tejto metodiky je princíp koaktívneho dávkovaného pôsobenia. Namiesto toho, aby vychovávateľ dieťa obsluhoval, robil všetko zaňho, berie rúčku dieťaťa do svojich rúk, mätko, ale nástojčivo pohybuje detskými rúčkami tak, aby sa dosiahol nejaký pre dieťa dôležitý výsledok, napríklad, aby sa jedlo dostalo do úst dieťaťa. Akonáhle sa dieťa pokúsi pomôcť vychovávateľovi, aspoň malú časť úkonu vykonať samo, vtedy už možno hovoriť o koaktívnom pôsobení. Postupne v tomto koaktívnom pôsobení úloha dospelého klesá, až napokon dieťa vykoná celý akt samo. Tento princíp koaktívneho dávkovaného pôsobenia má všeobecný význam, všeobecné uplatnenie. Jeho rôznymi variáciami ho možno používať vo všetkých etapách vývinu slepohluchého (ale aj zdravého) dieťaťa. Je to ten mechanizmus, vďaka ktorému z dieťaťa vyrastá aktívna, iniciatívna, samostatne myslíaca a konajúca osobnosť. Aspoň toto som považoval za potrebné povedať o formovaní psychiky slepohluchého dieťaťa ako prvej a nevyhnutnej podmienke utvárania jeho osobnosti.

Aby bolo možné pokročiť ďalej, je podľa Suvorova (1995) nevyhnutné cieľavedome organizovať vzájomný styk medzi slepohluchými a zdravými deťmi. Bez toho nemožno hovoriť o nijakej osobnostnej plnohodnotnosti. Konceptiu prvotného „zľučťovania“ treba doplniť koncepciou dosiahnutia reálnej osobnostnej plnohodnotnosti. Ide o to, že aj slepohluché deti budú žiť v normálnom prostredí vidiacich a počujúcich ľudí. Ak skutočne chceme, aby tieto deti, keď vyrastú, mohli normálne medzi nimi žiť, potom im treba také prostredia zabezpečiť už v najmladšom veku. Dospelí také prostredie vytvoriť nemôžu, pretože ich vzťahy s deťmi nie sú a ani nemôžu byť rovnoprávne. Preto by mali tvoriť nevyhnutnú trvalú súčasť prostredia slepohluchých detí vidiace a počujúce deti. Neustály priateľský styk s takými deťmi poskytuje slepohluchému dieťaťu možnosť pocítiť zvyčajnú, preňho etalónovú, úroveň vývinu, o ktorú by sa malo usilovať, ktorú by sa malo snažiť dosiahnuť. Žiť rovnocenne medzi zdravými, nepostihnutými sa treba učiť už v najmladšom veku.

Utváranie osobnosti je nepretržitým procesom. V tomto zmysle nie je principiálny rozdiel medzi dieťaťom a dospelým. Definitívne vyvinutá, utvo-

rená osobnosť neexistuje a ani nemôže existovať, pretože členstvo v spoločnosti si vyžaduje neustálu tvorivosť pri utváraní vzťahov s inými ľuďmi, s inými členmi spoločnosti, a teda si vyžaduje neustály vývin, utváranie osobnosti. Úcta k osobnosti je nezlučiteľná s akýmkoľvek formami diktátu, natískania svojej vôle, svojich názorov. Vážiť si niekoho – to znamená uznávať právo iného človeka byť iným, ako som ja. Byť samým sebou a nie mať kópiu. Pri utváraní osobnosti je prvoradou a východiskovou tézou téza o uznávaní práva každej osobnosti (vrátane slepohluchého dieťaťa) na sebaurčenie (voľne podľa Suvorova, 1995). A práve sebaurčenie je azda najdôležitejšia črta osobnosti. Jednako spôsob života si slepohluchí neurčujú sami, ale ho určuje vzťah okolitých ľudí k nim, predstavy okolitých ľudí o tom, čo slepohluchí môžu a čo nemôžu. Aj nepostihnuté dieťa spočiatku plne závisí od matky, otca a celého okolia, od toho, ako sa k nim okolie stavia, čo od nich vyžaduje a čo im zakazuje. Vývin sa uberať presne tým smerom – od takmer absolútnej „determinácie“ zvonka, od úplnej závislosti dieťaťa k čomu možno najväčšiemu sebaurčeniu, čo možno najväčšej samostatnosti. Dieťa sa stáva sebou samým natoľko, nakoľko niečo môže samo. Najmä do akej miery si utvára svoje vzťahy s ostatnými ľuďmi, pričom svojím vzťahom k nim určuje aj vzťahy k sebe. Práve od toho závisí stupeň slobody v určovaní, v realizácii vlastného spôsobu života. Môj spôsob života môže byť čiastočne alebo dokonca úplne protirečivý spôsobu života okolitých ľudí. Problémy, ktoré v tomto smere riešia nepostihnutí jedinci v puberte alebo najneskôr v adolescencii, slepohluchý človek musí riešiť po celý život. Ak sa totiž rodičia boja o svoje zdravé, nepostihnuté dieťa, ktoré sa usiluje dosiahnuť samostatnosť, tak o koľko väčšie sú obavy rodičov a s tým spätý istý možno pozitívne motivovaný despotizmus, ak sa o samostatnosť usiluje slepohluché dieťa! Tento po celý život trvajúci boj o samostatnosť je zrejme ďalšou osobitosťou vývinu osobnosti slepohluchého človeka.

Už sme uviedli, že aby sa človek mohol stať osobnosťou, je nutné, aby sa stýkal s inými ľuďmi. Avšak ani priamy, bezprostredný styk s inými ľuďmi, s deťmi i dospelými, nestačí na to, aby sa človek stal plnohodnotnou osobnosťou. Styk a komunikáciu s inými ľuďmi treba ešte doplniť komunikáciou, stykom so sebou samým.

Osamelosť bráni osobnostnému vývinu u detí, rozvracia osobnosť dospelých. Ale keď je človek sám, nemusí to znamenať, že je vždy osamelý. Okrem zničujúcej osamelosti existuje i blahotvorné utiahnutie sa do samoty. V takom prípade však človek veľmi intenzívne komunikuje sám so sebou. Niečomu sa učí, nad niečím rozmyšľa, prežíva a trápí sa pre niečo. Počúva hudbu alebo číta si o niečom, čo chce pochopiť alebo čo ho jednoducho zaujíma. Práve v takejto utiahnutej činnosti duše sa rodí nový obsah, nové impulzy k styku s inými ľuďmi. Osamelosť predpokladá nemožnosť styku

z nejakých tragických príčin. Utiahnutie sa do seba – to je umenie komunikovať sám so sebou alebo neschopnosť nudiť sa. Je to výsledok vývinu komunikácie s inými ľuďmi, pod vedomým vedením alebo neuvedomovanou pomocou iných – a súčasne je to predpoklad a azda jedna z najdôležitejších podmienok samorozvoja, sebautvárania, utvárania svojej „duše“, osobnosti. Skutočnosť, že slepohluchí ľudia sa častejšie utahujú do seba, je ďalšou osobitosťou ich osobnosti.

Bolo by možné uviesť ešte niektoré ďalšie osobitosti, ktoré však zatiaľ nie sú dostatočne preskúmané. Možno o nich usudzovať iba na základ „besied“ s dospelými slepohluchými ľuďmi. Jednou z nich je isté oneskorenie morálneho vývinu. Príliš dlho môžu byť zameraní na seba samého a nechápať vlastný egoizmus. Slepohluchí ľudia môžu byť v dôsledku nedostatočnej komunikácie s inými ľuďmi pomerne naivní vo vzťahu k iným ľuďom. Ťažšie rozumejú humoru. Spomínaný A. Suvorov uvádza, že ešte aj teraz, keď už je dospelým človekom, nie vždy chápe, kedy ľudia hovoria úplne vážne a kedy žartujú. Ďalej píše, že sa aj teraz ľahko urazí, veľmi ťažko prežíva každé nedorozumenie, veľmi často sa uteká kvôli tomu do ústrania, aby sa odpútal od problému, alebo aby si vylial dušu na papier (píše verše alebo eseje). Všetky tieto osobitosti si by si však vyžiadali serióznejší psychologický výskum, ktorý je sťažený už len preto, že slepohluchých ľudí je (našťastie) málo, takže je obtiažne skompletizovať početnejšiu výskumnú vzorku.

Všetky uvedené a možno aj niektoré ďalšie osobitosti však nesvedčia o nijakých výrazných odlišnostiach. Odlišnosti sa prejavujú skôr v procese vývinu osobnosti ako vo výsledkoch tohto vývinu.

LITERATÚRA

- Apraušev, A.V. (1983). *Tiflosurdopedagogika*. Moskva, Prosveščeniye.
- Meščeriakov, A.I. (1974). *Slepogluchonemyje deti*. Moskva, Pedagogika.
- Nafstad, A.V. (1989). *Space of Integration*. Dronninglund: NUD.
- Požár, L. (2000). *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. PdF TU, Trnava. ISBN 80-88774-74-8.
- Požár, L. (2002). Kapitoly z patopsychológie slepohluchých. In: *Pedagogika zrakovo postihnutých v teórii a v praxi*. Bratislava, UK. ISBN 80-223-1623-7
- Stern, W. (1923). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig.
- Suvorov, A.V. (1995). *Škola vzajimnoj čelovečnosti*. Moskva, Universitet Rossijskoj akademii obrazovanija.

VÝVOJ NARATIVNÍ KOMPETENCE

Vladimír Chrz

Psychologický ústav AV ČR

Proč se zabývat vývojem schopnosti vyprávět příběh?

Existuje řada důvodů, proč se zabývat vývojem schopnosti vyprávět příběh. Vyprávění příběhu je důležitou formou strukturace zkušenosti. Příběh umožňuje chápat život jako souvislý a smysluplný děj. Řečeno slovy J. S. Brunera (1996), vyprávění příběhu je nástrojem vytváření smyslu osobního světa. Myslíme z hlediska příběhů, žijeme příběhy, jednáme ve shodě s příběhy. Také osobní identita, tj. odpověď na otázku „kdo jsme“ či „jaké je naše místo ve světě“, je z podstatné části utvářena příběhy, které o sobě vyprávíme.

Příběhy však neutvářejí jen naší osobní identitu. Vyprávění příběhu je důležitým prostředkem uvádění člověka do světa společně sdíleného smyslu, do světa hodnot, tradice, historie, tj. do světa lidské kultury. Aby se člověk mohl stát skutečnou osobností, potřebuje příběhy, které by mohl přijmout za své a za které by mohl převzít odpovědnost. Skrze takové příběhy pak může participovat na narativním kontextu své doby a své kultury.

Vyprávění je také důležitým nástrojem „intersubjektivit“ (Bruner, 1996), to znamená, že prostřednictvím narativní formy můžeme zaujímat hledisko druhého či dojednávat společně sdílený význam. Jinou neméně významnou funkcí vyprávění je vytváření a udržování smyslu pro možné, tj. pro to, co by „mohlo či mělo být“; příběhy nám poskytují „modely možného jednání“ (Ricoeur, 1984). Tento kusý výčet je možné zakončit snad nejdůležitější funkcí vyprávění, již je konstrukce hodnotového a morálního řádu. Jak ukázal Lyotard (1993) na sociální rovině a po něm Gergen (1997) či Bruner (1996) na rovině bližší jednotlivci, vyprávění zhodnocuje určité cíle a ospravedlňuje či zdůvodňuje jednání k těmto cílům vedoucím.

Typy výzkumů narativní kompetence

Záměrem tohoto příspěvku je informovat o některých tématech týkajících se problematiky vyprávění a jeho vývoje. Výzkumy vyprávění se zaměřují buď na reprodukci či porozumění (Mandler, 1984, Lucariello, 1990), nebo na produkci vyprávění (Stein, Albro, 1997, Sutton-Smith, 1986, Bamberg, 1997, Quigley, 2000). Jinou alternativou je možnost zkoumat buď vyprávění fiktivní (Stein, Albro, 1997, Sutton, Smith, 1986) nebo autobiografická či „žitá“ (Quigley, 2000, McAdams, 1989, 2001). Tato práce se zaměřuje především

na produkci vyprávění, a to jak fiktivních, tak také autobiografických. Pro schopnost produkovat fiktivní či autobiografická vyprávění je zde zvoleno souhrnné označení *narativní kompetence*.

Problematiku narativní kompetence je možné strukturovat z hlediska pojmu *mimésis*. Aristoteles ve své „Poetice“ zakládá tradici, která chápe vyprávění příběhu jako „nápodobu jednání“ (*mimésis praxeós*). V této tradici setrvává J. S. Bruner (1986), podle kterého nás narativní modus vědění přesvědčuje svojí „podobností životu“. Z jiné strany nás k problematice narativní mimése přivádí G. Bateson (in Neubauer, 1991), podle něhož je „připomínání příběhů“ tím, co činí naše myšlení specificky lidským (*This reminds me of story – To mi připomíná příběh*). Mimési mezi životem a vyprávěním je tedy možné chápat jako oboustrannou (Bruner, 1987, in Konopásek, 1996). Zkušenost se podobá příběhům a příběhy se podobají životu. Nejenom vyprávíme život, ale také žijeme vyprávění. Řeceno slovy spisovatele H. Jamese: „Dobrodružství se stávají pouze těm, kteří vědí, jak ho vyprávět“.

K rozlišení různých druhů narativní kompetence je možné využít Ricoeu-rovo (1984) pojetí tří druhů či fází mimetické aktivity. Ricoeur přijímá Aristotelovu myšlenku, že vytvoření dějové souvislosti je nápodobou jednání, a rozlišuje tři fáze mimetické aktivity, které označuje jako *mimésis I*, *mimésis II* a *mimésis III*. Jako *mimésis I* chápe Ricoeur určité předporozumění řádu lidského jednání, které představuje základní předpoklad narativní kompetence. Na základě tohoto předporozumění lidskému jednání je podle Ricoeura možná aktivita konstruující dějovou souvislost nazvaná *mimésis II*. Schopnost konstruovat zápletku vyprávění potom umožňuje narativní strukturaci lidské zkušenosti či lidského jednání, což Ricoeur označuje jako *mimésis III*. Podle Ricoeurova schématu bude vývoj narativní kompetence pojednán ve třech tematických okruzích, jimiž jsou: 1. předpoklady pro narativní strukturaci, 2. schopnost konstruovat fiktivní vyprávění a 3. schopnost konstruovat žitá vyprávění.

Předpoklady pro narativní strukturaci

Aby mohlo dojít k vytvoření či k porozumění příběhu, musí zde být nejprve určité předporozumění řádu lidského jednání. Podle Ricoeura (1984) jde o schopnost používat signifikantním způsobem pojmovou osnovu strukturující jednání. Jedná se o osvojení určitého schématu sestávajícího z prvků jako jsou *cíle*, *motivy*, *činitelé*, *okolnosti*, *interakce* a *výsledky*. K tomu dále přistupuje porozumění určitým symbolickým významům, hodnotám a normám spojovaným v rámci dané kultury s lidským jednáním. A konečně je součástí přednarativního porozumění také určitá strukturace jednání z hlediska časové dimenze. Tato přednarativní struktura lidského jednání představuje jakýsi

požadavek k narativnímu ztvárnění, je pozadím, z něhož teprve mohou vystávat skutečné příběhy.

Vývoj narativních struktur je založen na dětském porozumění lidské intencionalitě (záměrnosti) a k cíli změřenému jednání (Stein, Albro, 1997). Lze předpokládat, že přibližně od druhého roku děti disponují bohatým „pracovním poznáním“ lidské záměrnosti a k cíli zaměřeného jednání. Chápu a vyjadřují důvody pro „chtění vykonat určité jednání“ a poznávají a rozlišují situace, ve kterých ony či další lidé jednají, aby dosáhli specifických cílů. Jsou schopny chápat příčiny a následky pociťování různých emocí a spontánně se vyjadřují o událostech, na něž zažívají emocionální reakce. Hovoří také o svých cílech a přesvědčeních, které vedou k jejich plánům a k jednání, a chápu situace, v nichž jsou jejich cílům kladeny překážky (Stein, Albro, 1997). Podle Mancusa (1986) je základním předpokladem narativní struktury chápání kauzálních a časových vztahů spočívající ve vzájemné koordinaci dvou či více různých schémat do jednotného vzorce.

K porozumění záměrnosti lidského jednání patří chápání způsobu, jakým jsou jednání či prožívání utvářeny prostřednictvím „intencionálních stavů“, tj. přesvědčení, přání a záměrů (Searle, 1994). Lidské jednání by nemohlo dávat smysl, kdyby si aktéři či příjemci akcí něco nemysleli, něco nepřáli či neměli v úmyslu. Schopnost přisuzovat mentální stavy sobě i druhým, některými autory označovaná jako „čtení mysli“ (McAdams, 2001), je proto nezbytným předpokladem rozvoje narativní kompetence.

Schopnost konstruovat fiktivní vyprávění

Druhý okruh témat odpovídá Ricoeurově *mimésis* II. Zde se jedná o vývoj narativní struktury v užším slova smyslu, tj. o vývoj schopnosti produkovat (či chápat) fiktivní vyprávění. Podle Mandlera (1984) si většina dětí osvojuje jakousi rudimentární strukturu příběhu okolo 3. roku. Od raného dětství vyslechnou děti řadu příběhů s obdobnou strukturou, což umožňuje postupné utváření jakési abstraktní reprezentace této struktury. Mandler předpokládá, že struktura mentálních schémat představuje (i přes bezpočet různých druhů příběhů) určitý invariant, tvořený typickým uspořádáním: na počátku příběhu je nastolena *situace*, v níž jsou uvedeny postavy; poté následuje *počáteční událost*, se kterou obvykle vyvstává určitý *cíl*; poté následuje řada *pokusů* dosáhnout cíle a tyto pokusy přinášejí určité *výsledky*, tj. buď úspěch či selhání.

Podle Sutton-Smithe (1986) jsou děti schopny produkovat příběhy okolo 3. až 4. roku. Zatímco dvouleté dítě je schopno vyprávět, co dělalo včera, teprve děti po 3. roce věku jsou schopny vyprávět jakési primitivní příběhy. Přitom však příběhy dětí asi do 5. až 7. roku vykazují strukturu, kterou Sutton-Smith nazývá „téma s variacemi“. Narativní struktura ve vlastním

smyslu, tj. dějová souvislost, se podle Sutton-Smithe objevuje až po 5. roce, a to v příbězích, kde se protagonista setkává s nějakým druhem konfliktu či překážky. Vývoj narativní struktury pojímá autor podle způsobu, jakým děti produkující příběhy zacházejí s charaktery a konflikty. Podle toho identifikuje čtyři úrovně: 1. žádná odpověď na konflikt, 2. selhání, 3. anulování a 4. transformace (Sutton-Smith, 1986). Stein a Albro (1997) se zaměřují na výzkum narativní produkce dětí mezi 5 až 10 rokem a konstatují, že vzrůstající komplexnost a koherence dětských vyprávění je dána především uplatněním schématu cílesměrného jednání.

Vývoj dětského vyprávění je možné zkoumat metodou dovyprávění příběhů započatého danou úvodní větou (Stein, Albro, 1997). V Chrzových (2002 a, 2002 b) výzkumech je sběr dětských vyprávění založen na následující instrukci (varianta pro dívky):

Vyzkoušíme si spolu, jak umíš vyprávět příběh, který si sama vymyslíš. Ten příběh bude o dívce a ty si nejdříve pro tuto dívku vymyslíš jméno. Takže, jak chceš, aby se jmenovala dívka, o které budeš vyprávět? (Jaké dívčí jméno se ti líbí?) Nyní ti řeknu začátek příběhu a ty pak budeš pokračovat. Ten začátek příběhu je takhle: „Byla jednou jedna dívka jménem ..., která žila se svými rodiči v domku na kraji města.“ (Nemusíš si to ještě pamatovat, za chvíli ti to zopakuji.) Tvým úkolem bude vymyslet pokračování, jak to bylo dál a jak to dopadlo. Snaž se vymyslet co nejlepší příběh. Budeš-li přemýšlet o tom, jak má správný příběh vypadat, můžeš si vzpomenout na příběhy, které jsi četla, viděla nebo slyšela vyprávět. Důležité ale je, aby to byl tvůj příběh, takový, který jsi vymyslela právě ty. V tom příběhu si můžeš vymyslet co budeš chtít a záleží jen na tobě, jak to bude dlouhé. Takže já ti ještě jednou řeknu začátek příběhu, ty to po mně zopakuješ (nemusí to být přesně) a pak budeš pokračovat a budeš vyprávět svůj příběh.

Dětská vyprávění se vyvíjejí ve směru vzrůstající koherence a komplexnosti, přičemž podstatným rysem této tendence je postup k výraznější cílesměrné orientaci. Na základě vyprávění sebraných od 39 žáků první, třetí a páté třídy a od 32 žáků dvou sedmých tříd (Chrz 2002 a, 2002 b) lze tendenci vývoje od první do sedmé třídy stručně charakterizovat následujícím způsobem.

První třída: Pro toto období je charakteristická skupina vyprávění, která představují jakýsi přechod od příběhů typu „téma s variacemi k příběhům strukturovaným kauzální a cílesměrnou dějovou souvislostí. Jak bylo uvedeno, první dětské příběhy, které se objevují již po třetím roce věku, vykazují strukturu nazvanou Sutton-Smithem (1986) „téma s variacemi“. V těchto vyprávěních se příběh neodvíjí řadou „věcných“, tj. časových, kauzálních a k cíli orientovaných souvislostí, nýbrž jako jakési „dosazování“ do určitého víceméně invariantního vzorce. Invariantem bývá zpravidla určitý děj, u něhož jsou obměňováni pouze aktéři či objekty akcí, jako je to tomu například ve hře „všechno lítá co peří má“. Příběhy, v nichž se vedle dějové

souvislosti uplatňuje struktura typu „téma s variacemi“, se v sebraném vzorku dětských vyprávění vyskytovaly pouze u dětí této nejmladší skupiny, tj. u žáků první třídy. Tyto příběhy svědčí o postupné krystalizaci narativní struktury založené na konstrukci dějové souvislosti. Lze předpokládat, že postupné vynořování této struktury probíhá již koncem předškolního období (Sutton-Smith, 1986).

Třetí třída: V tomto věkovém období dochází ve srovnání se sedmiletými dětmi v rámci sebraného vzorku k určitému posunu ve směru většího zastoupení vyprávění strukturovaných cílesměrnou dějovou souvislostí. Vyprávění jsou výrazně delší a obsahují větší počet epizod. V tomto období dominují dva typy vyprávění. Prvním významně zastoupeným typem jsou vyprávění strukturovaná dějovou souvislostí vyznačující se kauzálním zřetěžením a cílesměrností. Druhý typ vyprávění, který v tomto období ve srovnání s předcházející a následující věkovou skupinou výrazně kulminuje, se vyznačuje strukturou, kterou je možné nazvat „řada činností“. Tato dětská vyprávění obvykle sestávají ze sekvence rutinních aktivit, které jsou spojeny časově, jen zřídka však kauzálně. Podobně jako u dětí z první třídy, jedná se také zde o jakýsi smíšený či mezní typ ilustrující krystalizaci narativní struktury založené na dějové souvislosti. Zatímco však u sedmiletých dětí se jedná o vynořování struktury dějové souvislosti z oné zárodečné formy dětského vyprávění zvané „téma s variacemi“, zde se jedná o vynořování dějové souvislosti z pouhé časové následnosti událostí.

Pátá třída: V sebraném vzorku vyprávění lze vysledovat určitou tendenci vývoje směřující k výraznějšímu zastoupení koherentních, kauzálně zřetěžených a cílesměrných vyprávění. Tato tendence se, zvláště mezi devátým a jedenáctým rokem, více než pouhé četnosti výskytu týká především kvality vyprávění. Cílesměrná vyprávění se vyskytovala již ve skupině sedmiletých a devítiletých dětí. Posun, k němuž dochází u jedenáctiletých dětí, spočívá spíše v oblasti „globální koherence“ tvořené cílovými strategiemi a způsobem zacházení s konflikty. Ve skupině jedenáctiletých dětí se objevuje typ vyprávění, který je možné nazvat „příběhy o životní dráze“. Tento typ se ve sledovaném vzorku nevyskytuje u mladších dětí, naproti tomu je výrazně zastoupen ve skupině třináctiletých dětí. V těchto vyprávěních je východiskem příběhu popis současných aktivit dětských protagonistů, jako jsou například různé sporty. Poté je téma dětské sportovní aktivity projikováno do celkového scénáře životní dráhy. Vypravěči zde aplikují na dětské koníčky určité obecné schéma životní dráhy, jež je možné formulovat takto: hra, soupeření a učení v dětství – úspěch v dospělosti – předávání zkušeností mladším v pozdějším věku – stárí a smrt. Takováto vyprávění dávají smysl, účel a hodnotu dětským aktivitám, které se tak stávají součástí koherentního cílesměrného příběhu.

Sedmá třída: Strukturu příběhů založenou na kauzálních, časových a k cíli směřujících souvislostech lze nazvat syntagmatickou konstrukcí. Tento druh narativní konstrukce si většina dětí osvojí a upevní v průběhu mladšího školního věku. Na základě vyprávění dětí mladšího školního věku bylo možné předpokládat, že vývoj narativní konstrukce spočívá v jakémsi postupném vynořování syntagmatické struktury ze zárodečné formy „témat s variacemi“, tj. z určité primitivní formy konstrukce, kterou lze nazvat paradigmatickou. Více méně v tomto duchu byl publikován článek o vyprávěních dětí mladšího školního věku (Chrz, 2002 a). Tento předpoklad byl však částečně přehodnocen na základě sběru fiktivních a autobiografických vyprávění dospívajících (Chrz, 2002 b). Jde o to, že na počátku dospívání se významným způsobem začíná uplatňovat paradigmatická narativní konstrukce, tj. postup od jednoho prvku vyprávění ke druhému obměňováním určitého vzorce. Tato konstrukce, objevující se ne náhodou v období dosahování stádia „formálních operací“, se podstatně liší od paradigmatické narativní konstrukce dětí mladšího školního věku. Prvním rozdílem je, že tato konstrukce koexistuje spolu s rozvinutou konstrukcí syntagmatickou. Naproti tomu v předškolním věku je paradigmatická konstrukce jakýmsi předstupněm ještě nevyvinuté syntagmatické narativní struktury. Druhým výrazným rozdílem je určitá abstraktnost paradigmatické konstrukce v období dospívání. Tato konstrukce je způsobem, jakým jsou ve vyprávění realizovány určité tematické linie. Také je možné říci, že prostřednictvím paradigmatických variací vyvstává význam vyprávění. Lze považovat za významné, že tento druh narativní konstrukce se rozvíjí ve věku, kdy se zároveň začíná jednat o problematiku identity.

Vývoj narativní identity

Jiný okruh zkoumané problematiky – který odpovídá Ricoeurově *mimésis III* – představují „žitá vyprávění“ a jejich vývoj. Zde je klíčovým pojmem narativní identita. V pojetí E. Eriksona (1950) je identita chápána jako výsledek určitého integrativního procesu. Identita vždy představuje cosi „stejného v různém“, ať již se jedná o jednotu osoby napříč růzností rolí a kontextů, či o kontinuitu prožívání v čase napříč diskontinuitou jednotlivých okamžiků či období. Pojem narativní identita znamená, že této jednoty a kontinuity je dosahováno prostřednictvím narativní konstrukce. Podle McAdamse (1989, 1993) je identita životním příběhem, je „internalizovanou narativní integrací minulosti, přítomnosti a anticipované budoucnosti, poskytující člověku pocit jednoty a účelnosti“.

Podstatnou součástí „narativní kompetence“ je tedy schopnost ztvárňovat prožívanou zkušenost jako cosi jednotného, účelného a smysluplného. Důležitou otázkou je, co je předpokladem této schopnosti a jak se tato schopnost vyvíjí. Jedním z předpokladů pro konstrukci „stejného v různém“ je určitá

úroveň abstrakce, která se objevuje až s dosažením stádia formálních operací. Teprve v tomto stádiu jsou dospívající schopni hypoteticko-deduktivního myšlení (McAdams, 2001), které umožňuje konstrukci hypotetických scénářů, ideálů ad. McAdams (1993) v návaznosti na Eriksona (1950) hovoří o „ideologičnosti“ období dospívání. Mimo jiné v souvislosti s rozvojem „formálních operací“ objevují se v tomto věku v dosud neobvyklé míře otázky jako „co je pravda“, „co je dobré“ či „oč má cenu usilovat“, a to často ve velmi vyhocené a možno říci také „nezralé“ podobě (podle Eriksona „mysl dospívajícího je mysl ideologická“). Tato „ideologičnost“ je jedním ze znaků, jimiž se fiktivní i autobiografická vyprávění dospívajících liší od vyprávění dětí mladšího školního věku (Chrz, 2002b, 2003).

Konstruovat identitu znamená vytvářet koherenci. McAdams (2001) rozlišuje několik typů koherence uplatňujících se při narativní konstrukci identity, jimiž jsou koherence temporální, biografická, kauzální a tematická. Schopnost vytvářet *temporální koherenci* je jakýmsi „samozřejmým“ předpokladem časové souvislosti naší zkušenosti. Nesamozřejmost tohoto typu koherence se objevuje až tehdy, je-li tato schopnost vytváření časové souvislosti výrazněji narušena, tak jako je tomu například v případě schizofrenní psychózy (Syřišťová, 1977). Vedle temporální koherence se při narativní konstrukci identity uplatňuje také *koherence biografická*. Zde se jedná o osvojení a užívání určitých kulturních norem a konvencí týkajících se typických událostí a fází životního příběhu. McAdams (2001) v této souvislosti hovoří o kulturním konceptu biografie. Dalším důležitým předpokladem pro narativní konstrukci identity je *kauzální koherence*. Jde o schopnost odlišující kroniku (při jejímž psaní vystačíme s časovou a biografickou koherencí) a zápletku životního příběhu (která je nemyslitelná bez vyplývání jedné události z druhé). Kauzální koherence tak vytváří „syntagma“ narativní identity. Kauzální koherence umožňuje, aby mohl životní příběh fungovat jako nástroj vysvětlování, zdůvodňování a ospravedlňování (Bruner, 1996). Narativní konstrukce identity však obsahuje také cosi, co jde napříč syntagmaty životního příběhu. McAdams (2001) tento druh souvislosti označuje jako *koherenci tematickou*. Tematická koherence umožňuje uchopit život jako variace na určité základní vzorce přání a záměrů.

Podle McAdamse (1989, 2001) se od ranné dospělosti vyvíjí různé aspekty narativní identity. V období ranné dospělosti (popřípadě již od pozdní adolescence) dochází ke krystalizaci systému hodnot a přesvědčení, na nichž je založen životní příběh. V McAdamsově modelu „identity jako životního příběhu“ je tento systém popisován jako „ideological setting“. Integroujícím prvkem identity je v tomto období především „ideologický“ aspekt narativní konstrukce. Jako literární ztvárnění vývoje tohoto aspektu narativní identity

lze uvést příběhy popisující ideologické zranění mladých mužů, jakým je například Sartrova povídka „Mládí šéfa“ či Kunderův román „Život je jinde“.

V období rané a střední dospělosti spočívá vývoj narativní identity především v konstrukci integrujících sebeobrazů či obrazů druhých. Pro tyto personifikované obrazy užívá McAdams termínu „imagoes“. Zde tvoří integrující prvek identity určitá „postava“, popřípadě dramatické napětí několika „postav“. Ve svých dřívějších pracích McAdams (1988) předpokládá vývoj od mnohosti sebeobrazů k jakémusi integrujícímu sebeobrazu (viz Jungovo „conjunctio oppositorum“). Později akcentuje jako integrující prvek spíše příběh sám („mnoho postav – jeden příběh“). Jako příklady utváření identity prostřednictvím dramatického napětí sebeobrazů je možné uvést autobiografii G. B. Shawa či Eriksonovu studii o M. Lutherovi.

Řada autorů poukazuje na skutečnost, že střední dospělost postupně otevírá perspektivu „druhé půle života“ (Jung, 1998, McAdams, 2001). Život se postupně stává něčím, co má nejen „začátek“ a „prostředek“, ale také „konec“. Teprve z této perspektivy může být život ve své úplnosti ztvárněn jako příběh, který – řečeno Aristotelovými slovy – má „začátek, prostředek a konec“ a který by měl mít také „hlavu a patu“, tj. dávat smysl. Jinými slovy: teprve perspektiva konečnosti umožňuje úplnou narativní integraci. A nejen umožňuje, ale také si tuto narativní integraci žádá. Jako příklad lze uvést Čapkův román „Obyčejný život“, kde podnětem k „narativní konstrukci identity“ (tj. k psaní svého životního příběhu) je náhlé uvědomění si vlastní konečnosti.

Život je ztvárněn a integrován jako příběh. Tuto skutečnost obvykle není třeba reflektovat, jedná se o „příběhy, které žijeme“. Naše narativní imaginace, jejímž prostřednictvím vtiskujeme své zkušenosti a svému životu určité figury a zápletky, nám tedy obvykle zůstává skryta. Existuje však určitá rovina zkušenosti, kdy člověk ztvárňující aktivitu své narativní imaginace reflektuje. To je moment, jehož výrazem je uvedená Batesonova formulace „to mi připomíná příběh“.

K čemu dochází, říkáme-li „to mi připomíná příběh“. V tuto chvíli dochází k reflexi narativní imaginace ztvárňující naší zkušenost. Nejen že život je ztvárněn a integrován jako příběh, ale může být jako takový reflektován. Důležitou součástí narativní kompetence je tedy také reflexe narativní imaginace, tj. rozpoznání vzoru příběhů, které žijeme. Skrze takovouto reflexi, tj. skrze rozpoznání vzoru žitého příběhu, se zkušenost stává méně „doslovnou“. Život je „jako příběh“, přičemž velmi záleží na tom, který příběh je právě v naší zkušenosti „při díle“. O tom, jak moc na tom záleží, vypovídá teorie i praxe narativní terapie (Čermák, 2004). Přestože jsme obvykle pouze z malé části autory příběhů, které žijeme, můžeme si do jisté míry vybrat. Nelze si však vybírat bez určité míry reflexe. Jedná se o reflexi mimetické aktivity,

kteřá spočívá v základu naší zkušenosti, přičemž sama tato reflexe je aktem mimése, aktem „připomínání“, to jest rozpoznání příběhů, kterým si život podobá.

LITERATURA

- Bamberg, M. (1997). A Constructivist Approach to Narrative Development. In: Bamberg, M. (Ed.): *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *Culture of Education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Čermák, I. (2004). Narativní terapie: mnohohlasý chór. In: Mioviský, M., Čermák, I., Řehan, V. (Eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Sborník z konference. FF UP Olomouc, 33–47.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York, Norton.
- Gergen, K. (1997). *Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account*. <<http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/text3.html>> 1997.
- Chrzą, V. (2002a). Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 52, 1, 59–75.
- Chrzą, V. (2002b). Narativní imaginace u žáků sedmé třídy. In: *Pražská skupina školní etnografie: 7. třída*. Výzkumná zpráva. Praha, interní tisk.
- Chrzą, V. (2003). Autobiografické vyprávění v osmé třídě. In: *Pražská skupina školní etnografie: 8. třída*. Výzkumná zpráva. Praha, interní tisk.
- Jung, C. G. (1998). *Osobnost a přenos (Vztahy mezi já a nevědomím)*. Brno, Nakladatelství T. Janečka.
- Konopásek, Z. (1996). Text a textualita v sociálních vědách. Druhá část: metodologická motivace. *Biograf*, 8, 9–23.
- Lucariello, J. (1990). Canonicity and Consciousness in Child Narrative. In: Britton, B. K., Pellegrini, A. D. (Eds.): *Narrative Thought and Narrative Language*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- Lytard, J-F. (1993). *O postmodernismu*. Praha, Filosofický ústav AV.
- Mancuso, J. C. (1986). The Acquisition and Use of Narrative Grammar Structure. In: Sarbin, T. R. (Ed.): *Narrative psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York, Praeger.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Ass.
- McAdams, D. P. (1988). *Power, Intimacy and the Life Story, Personological Inquiries into Identity*. New York, The Guilford Press.

- McAdams, D. P. (1989). The Development of a Narrative Identity. In: Buss, D. M., Cantor M. (Eds): *Personality Psychology*. New York, Springer-Verlag.
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. New York, William Morrow.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of Life stories. *Review of general psychology*, Volume 5 (2), June.
- Neubauer, Z. (2001). Mythus. In: *Člověk a náboženství*, Praha, Křesťanská akademie.
- Quigley, J. (2000): *The Grammar of Autobiography: A Developmental Account*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative, vol. I*. Chicago, University of Chicago Press.
- Searle, J. R. (1994). *Mysl, mozek, věda*. Praha, Mladá fronta.
- Stein, N. L., Albro, E. R. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. In: Bamberg, M. (Ed.): *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- Sutton-Smith, B. (1986). Children's Fiction Making. In: Sarbin, T. R. (Ed.): *Narrative psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York, Praeger.
- Syřišťová, E. (1977). *Imaginární svět*. Praha, Mladá fronta.

„BYL JEDNOU JEDEN STROM...“: LINGVISTICKÁ ANALÝZA PSANÝCH NARATIVŮ JEDENÁCTILETÝCH DĚTÍ¹

Kamila Karhanová – Petr Kaderka

Ústav pro jazyk český AV ČR

Úvod

Cílem této studie je analyzovat jazykové prostředky, které jsou typické pro psané vypravování jedenáctiletých dětí. Analyzovaný materiál tvořilo sedmdesát čtyři rukou psaných textů, které děti vytvářely na pokyn psychologa během psychologického vyšetření.² Analýza výsledných textů, kterou jsme zaměřili nejen na odhalení narativních struktur, ale též na výzkum žánrových signálů, stylových prostředků, koherence textu, gramatiky a slovníku, může ukázat, do jaké míry je u jedenáctiletých dětí vyvinuta schopnost vyprávět v psaném modu. Z toho pak lze usuzovat na jejich narativní kompetenci, která je součástí širší komunikační a kulturní kompetence.

Nejprve několik slov o tom, jak vznikla data, která jsme analyzovali. Zhruba v polovině náročného, celodenního psychologického vyšetření dostaly děti za úkol nakreslit obrázek stromu. Smyslem tohoto úkolu bylo poskytnout dětem čas na odreagování a odpočinek od úkolů, které plnily během vyšetření. Úkol byl formulován tak, že mají nakreslit libovolný strom a že na kreslení mají neomezené množství času. Po skončení kreslení byly děti vybídnuty k tomu, aby napsaly příběh, který se bude k nakreslenému stromu nějak vztahovat. Úkol opět nebyl nijak časově omezen. Množství napsaného textu bylo rovněž ponecháno výlučně na vůli dítěte a nebylo nijak předepisováno nebo regulováno.

V zadání „napiš libovolný příběh o stromu, který jsi nakreslil/a“ lze rozlišit několik dílčích úkolů, s nimiž byly děti konfrontovány. Každé z nich se s nimi vypořádalo po svém, v některých případech i tak, že jeden nebo i více z těchto dílčích požadavků prostě ignorovalo. Těmito úkoly bylo: 1. vztáhnout text k obrázku stromu jako k hlavnímu tématu, 2. vyprávět příběh, tj. napsat text, jehož obsahem bude určitý děj (skutečnosti v něm popisované budou procházet určitým vývojem), 3. organizovat svou promluvu tak, aby

¹ Tato studie vznikla v rámci projektu Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity (projekt LN00A023 MŠMT ČR).

² Děkujeme L. Lacinové a J. Vančurovi z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně za laskavé poskytnutí materiálu.

vznikl souvislý text, který bude mít začátek a konec a jehož jednotlivé části budou na sebe obsahově i formálně navazovat a ponесou smysluplné sdělení. V našem výkladu se budeme postupně zabývat tím, jak se děti s jednotlivými úkoly vyrovnaly. Budeme postupovat v naznačeném pořadí, od relativně jednoduchého, jednorázového aktu, jenž může stačit k nastolení souvislosti mezi obrazem a textem, k žánrové stylizaci a nakonec k obecnému a komplexnímu problému utváření souvislého textu. Tuto analýzu v závěru ještě doplníme o interpretaci kvantitativních charakteristik užitého lexika a syntaktických vztahů, která dokreslí náš obraz narativních schopností jedenáctiletých pisatelek a pisatelů.

Usouvztažnění textu a obrazu

Nakolik byly obrázky stromu, jež děti nakreslily, skutečně závazným tématem jejich vypravování, se ukáže při porovnání obsahu textu s obsahem příslušné kresby. Dříve než tento krok uděláme, můžeme obecně konstatovat, že všechny děti respektovaly strom jako téma lexikálně, tj. každý text obsahoval přinejmenším motiv stromu (i když ne vždy je možné tento motiv chápat jako hlavní téma). Přitom je třeba vzít v úvahu, že děti kreslily strom, aniž věděly, že budou později o nakresleném stromu psát příběh. Sémantická vazba mezi obrázkem a textem se tím značně oslabuje. Obrázek např. nelze chápat jako ilustraci k vypravování nebo analyzovat jejich vzájemný vztah, jako by vznikl při svobodném a funkčním míšení různých sémiotických módů (srov. např. analýzu *multimodal writing task* u van Leeuwena, 1998, nebo analýzu multimodálních textů vzniklých při *inquiry-based learning* u Ivaničové, v tisku). Obrázek i text si zde zachovávají poměrně vysoký stupeň autonomie.³

V analyzovaném materiálu lze rozlišit dva základní typy usouvztažnění textu a obrázku. Prvním typem je *deixe* (ukázání). V úvodu textu, nejčastěji hned v první větě, je explicitně nastolen vztah mezi textem a obrázkem pomocí ukazovacích zájmen *tento*, *tenhle* (*Tento strom zasadila princezna...*; *Tento strom je nejstarší z osady Méchů...*).⁴ Nakreslený strom je tu výslovně učiněn tématem textu, a to i z hlediska aktuálního členění větného. Strom je východiskem první věty textu, představuje scénu, o níž se dále něco vypovídá. Obraz zde vytváří relevantní kontext, a stává se tímto způsobem nedílnou součástí textu. Takové přímé odkazování k obrázku se samozřejmě projeví v organizaci úvodních částí vypravování: *TENTO STROM BÝVAL DUTÝ. Byl v městě Brně. Jednou přišel do Brna zloděj, který toho tolik nakradl a přesto*

³ Relativní autonomii obou úkolů odpovídá i to, že děti obě úlohy řešily vždy na zvláštním listu papíru.

⁴ Méně jednoznačná je tato vazba při užití zájmena *ten* (*Ten strom byl zasazen už dávno...*).

nedokázali najít toho kdo zde krade (viz text 6 v PŘÍLOZE 2).⁵ Texty, které obsahují explicitní deixi k obrázku, se drží věrně obsahu kresby: nemá-li např. nakreslený strom listy, pisatel podá vysvětlení, proč tomu tak je (*Tento strom zrovna opadal. Je podzim a právě proto opadal...*; *Tento vzácný strom roste jen v tichomoří ... Nikdy na něm nic neroste je jen holí...*). Vlastnost stromu zachycená na obrázku se dokonce může stát hybným momentem pro vyprávění příběhu (*Tento strom má asi 130 let ... a už je asi 60 let suchý. Asi se ptáte proč, že? No bylo to tak...*). Analýza ukázala, že deixi k obrázku se pisatel zavazuje k obsahové nerozpornosti mezi obrazem a textem.⁶

Druhým typem usouvztažnění textu a obrazu je obsahově-tematická souvislost. Vztah mezi textem a kresbou není explicitně ustaven, existence takového vztahu vyplývá pouze nepřímě z užití stromu jako hlavního tématu či alespoň motivu v textu. Protože tyto texty neodkazují k obrázku stromu jako k tématu již známému, je v nich téma „strom“ nastolováno jako zcela nové: *Byl jednou jeden starý ale velice starý strom...*; *Na jedné pláni byl strom...*; *Jednou když jsem šel lesem uviděl sem v dáli před sebou obrovitý starý, léty omšlý buk...* Formálně se tak dělá dělicí čára mezi oběma úkoly a je pochopitelné, že obsahová koherence mezi textem a obrázkem se tím oslabuje. Přesto i zde se v převážné většině setkáváme s nápadnými shodami mezi oběma obsahy. Píše-li se např. v textu o lípě, že měla *krásné listy do tvaru srdce*, odpovídá tomu kresba listnatého stromu s pečlivě vyvedenými srdcovitými listy. Mluví-li se v jiném textu o vrbě, odpovídá tomuto tématu zřetelně provedená kresba vrby, mluví-li se v dalším textu o tom, že *Nad stromem poletovali krásní ptáčky ... najednou se na stromě usadili*, najdeme na příslušné kresbě v koruně stromu ptačí hnízdo. Je pozoruhodné, že dětské tvůrce dokázali vytvořit analogii nejen mezi prvky, které jsou jak v jazyce, tak v kresbě kódovány diskrétními znaky (typologicky), jako je list, plod, pták apod., ale také mezi pojmy, které jsou vizuálně kódovány jinak, tj. s pomocí kvantitativních stupňů a kontinuálních variací (tj. jsou kódovány nikoli typologicky, ale topologicky; k rozdílu mezi typologickou a topologickou sémiózou viz Lemke, 2000). Příkladem využití topologické sémiózy v dětských kresbách nám může být obrázek bezlistého stromu se zkroucenými větvemi,

⁵ Analyzované texty při citování nijak neupravujeme. Zachováváme všechny pravopisné chyby, zkomoleniny, chyby v interpunkci atd. Neupravujeme ani psaní malých a velkých písmen, např. texty psané důsledně velkým tiskacím písmem přepisujeme majuskulami, stejně tak zachováváme střídavé používání velkého a malého písma v různých pasážích textu (srov. např. texty 5, 6, 9 v PŘÍLOZE 2). Nereprodukuje pouze škrty v textu.

⁶ Jen na okraj poznamenejme, že případy, kdy dochází k zjevnému rozporu mezi textem a obrazem, jsou obecně velice vzácné. Mezi vizuální a verbální složkou pak vzniká vztah kontradikce (Nöth, 1990). Slavným příkladem takového vztahu je obraz belgického surrealistického malíře Reného Magritta z konce 20. let minulého století *Ceci n'est pas une pipe*, který navzdory verbálnímu sdělení zobrazuje dýmku.

o kterém jeho autor říká, že *byl moc hrůzost[r]ašný a všichni se ho bály* (viz PŘÍLOHA 1). Vlastnost „působit hrůzostrašně“ je na obrázku topologicky kódována právě výrazně zkřivenými liniemi větví.

V mnoha případech se však děti při psaní odpoutávaly od dříve nakresleného obrázku a navazovaly na něj jen velmi volně. Obrázek jim posloužil jen jako inspirační impulz. Zobrazení nejružnějších detailů příběhu proto na obrázku již nenajdeme. Např. ve zmíněném příběhu o lípě stál strom podle textu v aleji, čemuž na obrázku nic neodpovídá, a na obrázku se pochopitelně neobjevují ani *chlapíci s pilami*, kteří jsou na scénu uvedeni teprve s příběhem, jako nositelé děje.

Žánrová stylizace

Při produkci textů se člověk často dostává do situace, kdy se rozhoduje, v jakém žánru text vytvoří. Znalosti o systému žánrů (nejen literárních, ale i každodenních), které v dané kultuře reálně existují (srov. Auer, 1999, 175–186), si osvojujeme během života a stávají se součástí našich vědomostí o světě. Volba určitého žánru s sebou nese jisté slohové postupy a prostředky výstavby souvislého textu. Mohli bychom říci, že žánr určité postupy a prostředky zároveň vyžaduje i nabízí. Skutečnost, zda děti respektovaly výraz „příběh“ v zadání úkolu, měla proto zásadní vliv na podobu jejich textů; volbu žánru nelze z tohoto důvodu dost dobře oddělit od dalších charakteristik textů.

Mezi sedmdesáti čtyřmi texty, které jsme analyzovali, převažují zcela jasně ty, jež lze označit jako *narativ* (vyprávění), popř. ty, v nichž se autoři snaží svůj text alespoň formálními prostředky prezentovat jako určitý typ vyprávění. Druhou hlavní skupinu tvoří *nedějové* typy textů, především popisy a výklady. Některé texty se vzhledem k těmto dvěma hlavním skupinám jeví jako *přechodné*.

Narativy

Široký žánr *narativu* (vyprávění) bychom mohli na obecné rovině vymezit přítomností dvou znaků: obsahuje příběh a je vyprávěn (Schardt, 1999, 59). Definici *narativu* víceméně odpovídá 64 textů. Je zjevné, že většina dětí si formulaci zadání „příběh o stromu“ vyložila jako „pohádku o stromu“: texty začínají a končí pohádkovými formulami *Byl (jednou) jeden/jedna...* (celkem 21 textů); *Žil byl jednou jeden...*; *Byl možná ještě je...*; *Bylo nebylo...*; *Tak jestli nezemřeli tak spolu žijí dodnes*; *A tak si tamta lípa stojí možná až do dnes*; *A pokud nezemřel tak je bohatý dodnes*; *...jestli, že nezemřel žije šťastně i dnes*; *Zazvonil zvonec a pohádky/stromu byl konec*; *...a jestli ho nepokáceli, tak tam stojí dodnes*; objevují se v nich nadpřirozené motivy (kouzelná

jablka, proměna člověka ve strom) a postavy typické pro pohádky (král, princezna, drak, pasák ovcí, pocestný, uhlíř), kompoziční postupy (např. trojí opakování určitého motivu) i syntaktická spojení příznačná pro pohádky (např. *a on rostl a rostl*). Přítomnost uvedených rysů však ještě nečiní z daného textu nutně pohádku, pohádkové motivy se ostatně objevují i v těch textech, které neobsahují příběh (viz níže). Vedle pohádkové stylizace se mezi narativními texty objevují i stylizace směrem k bajce, příběhy s fantastickými prvky a příběhy v jádru realistické, v nichž je nadpřirozeno omezeno na personifikaci/antropomorfizaci stromu-hrdiny, jeden text je možno klasifikovat jako příběh-anekdotu.

Určujícím rysem žánru pohádky⁷ podle našeho názoru víceméně odpovídá 32 textů, tj. polovina ze všech narativů. Tyto příběhy-pohádky vykazují některé strukturní rysy (nebo spíše zárodky a fragmenty struktur), které ve svém díle Morfologie pohádky popsal V. Propp (1999). Podle Proppa se pohádky dělí na dva základní typy: V prvním typu je výchozí situací harmonický stav, který je narušen příchodem škůdce (např. drak unáší princeznu), hrdina pak musí splnit určité úkoly (např. vydat se do světa, pomocí dobrých skutků získat kouzelné prostředky), aby odstranil škůdce a znovu nastolil harmonický stav, přitom je odměněn (např. se ožení s princeznou). V druhém typu pohádek je výchozí stav stavem nedostatku, chybění, který musí hrdina napravit. Proppova morfologie je ovšem analýzou folklorních pohádek, vedle nichž existuje již několik staletí žánr pohádky umělé (novelistické) a od počátku 20. století také pohádka moderní, v níž do vyprávění vstupují reálie moderního světa, např. technické vynálezy. Všemi těmito pohádkovými typy mohly být děti, které stylizovaly svůj příběh jako pohádku, ovlivněny.

V pohádkových příbězích dětí se vyskytují oba typy výchozí situace uváděné Proppem a fragmenty s nimi spojených struktur. Schéma pohádky, v níž je počáteční harmonický stav narušen zásahem škůdce či obecně protivenstvím přicházejícím z vnějšího světa, lze rozpoznat celkem ve 12 textech. Schéma, v němž je výchozí situací jistý nedostatek či chybění, popř. v níž je počáteční harmonický stav narušen uvědoměním si nedostatku, vykazuje 16 textů. V jednom případě je pocit nedostatku vyvolán škůdcem (krásný a všemi oblíbený strom je nešťastný, protože mu myšky namluví, že je starý a ošklivý).

⁷ Slovník literární teorie (Vlašín, 1977, 285) definuje pohádku jako: „Prozaický žánr lidové slovesnosti, jehož vyprávění podává objektivní realitu jako nadpřirozenou s naivní samozřejmostí, jako by vše bylo skutečné; přes svojí fiktivnost tak zpravidla postihuje některé základní lidské touhy a obecné životní pravdy. Na rozdíl od pověsti se poetický výmysl v pohádce netýká žádné konkrétní historické události, takže čas, místo děje, charakter a sociální prostředí se v pohádce určují jen rámcově, stereotypně ... a sémantické těžiště je v napětí ze sledu konkrétně daných problémů, v nichž se hrdina ocitá a které zdařile řeší.“

V příbězích se škůdci jsou původci protivenství velmi často lidé, kteří chtějí strom pokácet (dřevorubci, dřevaři), a ti, kteří je vysílají (král, mocní). Nedostatkem, od něhož se odvíjí děj druhého ze základních typů pohádky, je v analyzovaných textech zpravidla stárání, nemoc, zima, osamocení: strom je starý, usychá, nemá plody, je mu zima, stojí sám a „nemá s kým by žil“, jeví se v porovnání s jinými stromy jako outsider, a je proto lidmi zanedbáván apod. V jiných narrativech nepocítuje nedostatek strom, ale lidští či zvířecí aktéři příběhu; strom (často kouzelný a téměř vždy personifikovaný) pak bývá tím, kdo je pocítovaného nedostatku zbaví: pomůže chudému pasákovi k bohatství, odvrátí rozvod rodičů apod.

Ve zpracování tématu se odráží hodnotový svět dětí. V šesti příbězích se např. velmi zřetelně objevuje ekologické téma – ohrožení stromu, resp. přírody vůbec lidskou civilizací. Velmi explicitně je ekologické téma předvedeno v příběhu, který je ozvláštněn mytickým motivem paralelnosti života člověka a stromu: *Strom sílil a holčička s ním sílila. Jednou na palouku kde strom rostl postavili továrnu ve které vyráběli plastové láhve. Z komínů se valil nebezpečný kouř a strom zanedlouho zeslábl. Také dívenka zeslábla a začala marodit.* Příběh končí záchranou stromu, nikoli však vyřešením ekologického problému. Ve většině příběhů se strom objevuje v utilitárním vztahu k člověku: je zdrojem ovoce, dřeva, jeho květy mají léčivé účinky apod. Někdy je tento vztah zdrojem konfliktu, od něhož se odvíjí děj: strom, který nedává ovoce, je neužitečný a je třeba ho pokácet. V antropomorfním pojetí stromu může ale být i představa, že strom je se svou úlohou být užitečný člověku srozuměn: v jednom příběhu je starý uschlý strom nakonec rád, že byl poražen a že z něj byla vyrobena skříňka.

Posledně zmiňovaný text velmi dobře ukazuje, že to, co je dobrý či špatný konec, nezáleží na povaze události či stavu, jímž příběh končí, ale na tom, jaký smysl tomuto konci autor připisuje. Ve většině případů mají příběhy konec dobrý: odstranění nedostatku (nemoci stromu či chudoby lidského hrdiny, nalezení přítele, napravení zlé princezny) nebo přemožení škůdce (strom se větvemi ubrání dřevorubcům). Nebereme-li v úvahu texty výrazně stylizované jako bajky, můžeme jako špatný či nešťastný chápat konec u šesti příběhů, z toho u čtyř pohádkových. Ve třech příbězích strom definitivně uschne, ovšem přinejmenším autor jednoho z nich to nebere příliš tragicky: *Byl to dobrý strom, ale nic moc.* V jednom příběhu je špatný konec – zrušení dobrého kouzla – způsoben nedodržením slibu, v jiném je zcela nemotivován: počínání princezny, která chce pomoci neplodné jabloni, ústí do náhlé katastrofy (nutno ovšem přiznat, že jde o zakončení efektní a relativně dobře stylisticky zvládnuté: *Strom začal praskat a dělala se na něm malinká jablíčka až byli větší a větší a větší princezna přistoupila k jabloni a utrhla jablko*

snědla ho a utrhla si další. Ale najednou se princezna propadla do země a jabloň s ní. Všichni se rozutekli a k místu kde jabloň stála nikdo nevstročil).

Vyprávění se špatným koncem motivovaným nedodržením slibu má blízko k žánru bajky, či obecně k příběhu s poučením.⁸ Pojmy dobrý či špatný konec ztrácí vlastně v případě bajky smysl, neboť důležité je především toto poučení. Z analyzovaných textů můžeme k žánru bajky přiřadit sedm vyprávění. Stylizace směrem k bajce je nejvýraznější tam, kde je explicitně formulováno poučení: *Z toho plně že marnivost se nevíplácí*. V příbězích-bajkách se hodnotový svět dětí projevuje ještě výrazněji, explicitněji než v pohádkových příbězích. Podobně jako v pohádkách s výchozí situací nedostatku i zde se objevuje motiv osamocení a touhy po přátelství, a to v protikladu k pýše či marnivosti: v jenom příběhu je pyšná a marnivá borovice potrestána osaměním, v jiném vede vychloubačnost a marnivost stromu k jeho pokácení. Naopak v dalším příběhu marnivý strom svého pohrdnutí přátelstvím včas zalituje a jeho přítel keř se k němu vrátí zpět – konec bajky je zde tedy poznáním a uznáním pravých hodnot. Jiným typem bajky, který můžeme v analyzovaných textech rozpoznat, je příběh o napálení hlupáka či potrestání přílišné důvěřivosti. Patří sem jednak převyprávění bajky o vráně a lišce (zde strace a lišce), jednak text, v němž je pohádkový začátek o kouzelných jablkách náhle ukončen podvedením hrdiny a škodolibým ponaučením: *když nám zaplatíš dáme ti takovou vodu, aby se ti ten nos za zmenčil. Chlapec vytáhl peníze a dal je loupežníkům ti si je vzaly a utekly. Chlapec měl ponaučení, že se mají věci dávat z ruky do ruky*.

Nenarativní texty

K nenarativním textům jsme při naší analýze zařadili 10 textů, další čtyři lze vzhledem ke kritériím narativnosti a dějovosti označit za přechodné. Slohový postup uplatňovanými v těchto textech jsou popis a výklad. Výkladový slohový postup se od postupu popisného liší tím, že tematizované skutečnosti jsou v něm nejen popisovány, ale také vysvětlovány ve vzájemných souvislostech. Ve srovnání s narativy jsou nenarativní texty výrazně kratší. Popisovány jsou nejčastěji vzhled a vlastnosti stromu, příp. nějaký přírodní proces jako proměna stromu v průběhu ročních období, objevují se však i popisy pohádkových, kouzelných stromů. Některé popisné texty začínají deixí k obrázku (*Tento strom zrovna opadal*) a pokračují výčtem vlastností, někdy konstatují osobní vztah k popisovanému stromu. Typické vlastnosti popisu tohoto druhu lze demonstrovat na jednom z textů. Začíná odkazem

⁸ Za typickou bajku je považována bajka zvířecí: jednání a povahové vlastnosti zvířat jsou v ní alegorií jednání lidí, z konce bajky přitom plyne pro jednáající určité poučení, jež má obecnou platnost (srov. Vlašín, 1977, 40).

k obrázku (*Toto je lípa*), pokračuje usouvztažením se světem autora (*Roste u nás v parku. Když jsme se přistěhovali už zde rostla*) a popisem proměny lípy během ročních období (*Na jaře byl ještě docela holá. Měla jen malé pupeny. V létě už byly všechny pupeny rozevřené a z pupenů vznikly listy. Na začátku podzimu byl už dávno olistěný, ale teď zase začínal opadávat*). V závěru autor konstatuje, že to, co popsal, jsou přírodní děje, které se stále opakují: *A je zase jaro. Celý příběh začíná od začátku*. Poslední věta dobře ilustruje způsob, jakým se autoři popisů snaží alespoň deklarativně vyhovět zadání vyprávět příběh. Jiným příkladem je explicitní označení vlastního textu za příběh či vyprávění, ať už v textu samotném (*Příběh je o dubu který tu stojí několik let*) nebo v nadpise (*Příběh o ovocném stromě*), nebo použití příběhových formulí (*Byl jednou jeden strom jmenoval se Ovocný strom ... jestli, že nezemřel žije Šťastně i dnes*).

Výklad vyžaduje od autora hlubší znalost tématu než popis, proto je mezi nenarativními texty výkladů méně. Uvedme jako příklad text, který se výkladu podobá nejvíce. Začíná odkazem k obrázku (*Tento strom je nejstarší z osady Méchů*) a pokračuje vysvětlením informací sdělených v první větě (*Je to pradávný kmen indiánů, který začal zakláda osady, žil ve společenstvích a nikdy se z něj nestal kmen válečný*). Text je vlastně jakýmsi jednoduchým etnografickým výkladem, v němž jsou strom a indiáni postupně představeni z různých aspektů v různých souvislostech (*Tento strom byl jejich symbolem...*). Za výklad lze označit také text, v němž jsou popisovány účinky plodů kouzelného stromu na různé lidi. Prolínání popisu a výkladu si lze ukázat na jiném textu: pasáže popisující vzhled stromu (*Je to pěkný vysoký strom. Na svých větvích má vždy pár listů*) se střídají s „historickým“ či legendárním výkladem jeho historie a významu (*Je to velmi slavný strom, protože na něm lezli medvědi pana krále. Tento strom je památkou po králi a princezně*).

Závěrem lze shrnout, že analyzované texty jedenáctiletých dětí jsou žánrově velmi pestré a zároveň nevyhraněné. Děti znají jednotlivé žánry z vlastní recepce – z četby, poslechu, sledování televize, vyprávění anekdot a historek v rodině i mezi vrstevníky atd. –, v jejich textech se proto mísí slohové postupy, dějová schémata, motivy a jazykové prostředky typické pro různé žánry. Jen jeden žánr se ukázal být natolik dominantní, že se jeho vliv projevil téměř ve všech analyzovaných textech – pohádka. Domníváme se, že pro tuto skutečnost existují vedle ústřední role, již pohádka a žánry jí příbuzné či od ní odvozené hrají v dosavadní čtenářské/recepční zkušenosti dětí, ještě nejméně další dva důvody, které působí ve vzájemné součinnosti. Jedním z nich je samotné zadání – napsat příběh o stromu. Strom je v porovnání s jinými představitelnými tématy – lidmi, zvířaty nebo třeba dopravními prostředky – poměrně statickým objektem, z čehož plynou pro rozvíjení děje značná omezení. Pokud děti dodržely zadání a nerezignovaly na vyprávění

příběhu, řešily tuto situaci dvojím způsobem: 1. učinily nositelem děje někoho jiného než strom (člověka, zvíře, nadpřirozenou bytost), 2. připsaly stromu vlastnosti bytosti (personifikovaly jej, antropomorfizovaly) nebo jej označily za strom kouzelný či posvátný. Pomineme-li možnost učinit tématem vyprávění vztah člověka ke stromu, ve kterém by jednajícím a prožívajícím subjektem byl výhradně člověk,⁹ vedou všechny ostatní možnosti k zavedení fantazijních, nadpřirozených prvků do vyprávění. Užití jednoho charakteristického rysu žánru pak podporuje užívání dalších rysů z jiných rovin výstavby textu – kompozičních, rétorických/poetických, lexikálních atd. Druhého důvodu preference pohádky se dotkneme v následující podkapitole, neboť souvisí s problémem, který dětem může působit požadavek vytvořit bez přípravy souvislý text.

Utváření koherentního textu

Zadání „napište příběh o...“ v sobě implicitně zahrnuje úkol obecnější a základnější, totiž vytvořit text, který bude obsahově soudržný, koherentní. Jakkoli se úkol napsat soudržný text může zdát banální, zahrnuje v sobě ty nejpodstatnější otázky, s nimiž se při tvorbě nového textu potýkáme všichni: Jak začít a jak pokračovat? Co je třeba, aby text držel pohromadě? Jak postupovat a jak skončit, aby text dával smysl? Existenci nesnází, jež jsou pro dítě spojeny se začátkem a se zakončením textu, potvrzuje ve svém článku K. Rysová (2001). Konstatuje, že právě tyto části „patří k obtížnějším jevům slohového vyučování, i když žáci sami si potíže s nimi obvykle nepřipouštějí“ (Rysová, 2001, 167). Podle autorky se nedostatky otevření a uzavření slohových prací projevují především: „a. úplnou absencí úvodu a závěru; b. stereotypním opakováním několika frází typických pro daný slohový útvar; c. žákovou potřebou zdůraznit, že práci začíná nebo končí“ (tamtéž, 167). Tato zjištění se přitom týkají žáků 5.–9. tříd základní školy. Otázku úplné absence úvodu či závěru v textech našich dětí zde ponecháme stranou, neboť její formulace vychází z očekávání určité formy úvodu a závěru. Pokud jde o postřehy formulované v bodech b. a c., naše analýza je do značné míry potvrzuje – většina dětí vyřešila problém, jak začít a jak skončit různými variacemi na úvodní a závěrečné pohádkové formule, pět dětí zakončilo svůj text nevětnou výpovědí *Konec*, psanou zpravidla majuskulemi a odděleně od předchozího textu, jiné děti uzavřely svůj text metatextovým vyjádřením (*No a tak nějak končí náš příběh o KOUZELNÉ TŘEŠNI*).

⁹ Tuto možnost realizovalo jen velmi málo dětí. Příběhů, v nichž nadpřirozený prvek zcela chybí, je celkem sedm, většinou to jsou vyprávění o tom, jak nějaký člověk zasadil strom, staral se o něj atd. V jednom (tj. osmém) příběhu je nadpřirozený prvek omezen na podivnost stromu způsobenou tím, že byl zasazen při úplňku.

Úkol napsat koherentní text předpokládá, že autor má při jeho vytváření jistou představu o celku textu a o jeho smyslu. Jedním z poukazů k celkovému smyslu textu či alespoň ke skutečnosti, že napsaná slova mají být souvislým textem (a nikoli náhodným shlukem výpovědí), je titul. Část textu, již lze na základě jejího grafického odlišení od ostatního textu a/nebo na základě její syntaktické struktury (např. nominální fráze) chápat jako titul, nalezneme ve 20 textech. Zadání úkolu se o titulu nezmiňovalo, to, zda jím děti svůj text opatřily, záleželo tedy pouze na jejich vůli a autorské kompetenci. Existenci titulu lze proto mj. chápat i jako určité autorské gesto – děti jím přijímají svoji roli autora textu. Většina titulů byla popisná a obecná, opakující prostě zadání (titul *Strom* ve třech textech), či je jen nepatrně specifikující (*Jabloň*, *Ovocný strom*, *Dub*, *Starý buk*, *Strom v zimě*). Část titulů zmiňuje nejen téma, ale poukazuje i k žánru textu: titul *Příběh o ovocném stromě* opět pouze opakuje zadání, nadpis *Pohádka o Bříze* žánr oproti zadání konkretizuje. K příběhovosti textu odkazují i nadpisy se spojkou *o* a nominální frází v šestém pádě (*O Jabloních*, *O starém stromu*), s nimiž se setkáváme zpravidla u narativních žánrů, popř. ve fejetonu či v úvaze, naopak jako titul výkladu či popisu jsou velmi netypické. Asi nejkonkrétněji se k obsahu vztahují slovesné titulky *Jak král zachránil strom* a *Strom, který nerostl*. K žánru pohádky odkazuje i zmínka o nadpřirozeném motivu v popisných titulech jako *Kouzelný strom* či *Kouzelná třešeň*.

Upřesnění tématu či poukaz ke smyslu textu předpokládá, že jeho autor v okamžiku, kdy se pro určitý titul definitivně rozhodne, toto téma a smysl zná. Děti, které zvolily obecný titul *Strom*, mohly tímto titulem své psaní začít, i pokud neměly o jeho pokračování konkrétní představu, aniž by přitom riskovaly případný nesoulad mezi titulem a textem. Naopak konkrétní tituly autora zavazují k tomu, aby se držel původního autorského záměru. Nesoulad mezi jedním z nejkonkrétnějších nadpisů mezi analyzovanými texty, *Jak král zachránil strom*, a vlastním vyprávěním v textu, v němž se král snaží všemožnými prostředky strom pokácet a od svého záměru upustí až odrazen opakovanými neúspěchy, můžeme pak buď interpretovat jako ironii, což se nám v daném případě nezdá příliš pravděpodobné, nebo jako doklad toho, jak se autorský záměr v průběhu psaní proměňuje. Podobně lze nalézt nesoulad mezi ohlašovaným žánrem např. v titulu *Příběh o ovocném stromě* a vlastním textem, který je spíše popisem než příběhem.

Pro jednotlivé žánry a slohové postupy jsou zpravidla typické určité druhy tematické struktury, proto volba žánru či slohového postupu ovlivnila i to, jakým způsobem děti ve svých textech utvářejí a udržují tematickou posloupnost. Pro popis a výklad, které se soustřeďují na jeden jev či událost, je

charakteristická posloupnost s průběžným tématem:¹⁰ *Tento strom byl jejich symbolem. Jmenuje se Hileřin strom a dorůstá výšky asi 20 metrů. Jeho listy mají pěkný zaoblený tvar srdce. Často se plete s lípou. Je také symbolem míru a lásky. Vyskytuje se v Evropě a v některých částech Ameriky.* Poměrně běžná je v dětských textech posloupnost s návaznou tematizací rématu, zejména při rozvíjení narativní osy příběhu, a posloupnost s tématy derivovanými z hypotématu (témata jednotlivých výpovědi spolu souvisejí na základě předpokládaného společného povědomí o tom, co vše souvisí se stromy). Složitější tematické posloupnosti, např. rozvíjení rozštěpeného rématu, se v dětských textech neobjevují.

Základní předpoklad zadání, jímž je úkol vytvořit souvislý text, většina dětí splnila, závažné nedostatky v koherenci se objevují celkem jen asi u tří dětí. Velmi neobratně působí dva texty popisného charakteru. V jednom textu jsou informace o tématu podány v izolovaných výpovědích, neuspořádaně: *TEN STROM ZAČALI PĚSTOVAT OD 1900 LET JE STARÝ 102 LET. KLUCI POŘÁD PO NĚM SKÁČOU AŽ DO TEĎ. JEDEN ČLOVEK HO PODĚDIL. MÁ TAM TOTIŽ BLÍZKO TOHO STROMU CHATU. MÁ TAM NEJSTARŠÍ STROM. ZAČALI HO PĚSTOVAT JAKO PRVNÍHO.* V jiném textu se nesouvisle poukazuje střídavě ke stromu a ke člověku, věta s nevyjádřeným podmětem přitom odkazuje k osobě, jež nebyla v textu dosud zmíněna: *DUB. PRÍBĚH JE O DUBU KTERÝ TU STOJÍ NĚKOLIK LET. DUB JE VELMI VISOKÝ A ŠIROKÝ. JEDNOU V NĚM I SPAL PROSTĚ TAM BIDLIL A ŘÍKAL MU ŠIROKU DUB A STOLETÝ DUB. TEN ČLOVĚK SE JMENOVAL JIŘÍ.*

Vzájemné souvislosti mezi událostmi a ději se v textu konstruuji pomocí obsahově-logických vztahů. Obsahově-logické vztahy mezi výpověďmi mohou být buď implicitní, tj. vyplývat z obsahu jednotlivých výpovědí a z kontextu sdíleného autorem a příjemcem, nebo explicitní, tj. signalizované spojovacími výrazy (konektory). Tyto výrazy označují jak vztahy mezi samostatnými výpověďmi a výpovědními celky v rámci textu, tak mezi jednotlivými výpověďmi tvořícími výpovědní celek (tj. souvětí souřadné nebo podřadné). Typy obsahově-logických vztahů, míra explicitnosti, s níž jsou vyjadřovány, a poměr mezi hypotaktičností (podřadností) či parataktičností (souřadností) jejich vyjádření se liší v závislosti na mnoha komunikačních faktorech: jsou rozdílné v projevech mluvených a psaných, některé typy vztahů jsou typické pro určité žánry (např. příčinné a podmínkové pro odborný výklad). Schopnost vyjadřovat přesně rozmanité vztahy je důležitou součástí jazykové kompetence mluvčího.

¹⁰ K typům tematických posloupností viz Daneš (1985, 207–218).

Podle očekávání převažovaly v analyzovaných dětských textech souřadné vztahy mezi výpověďmi nad vztahy podřadnými. V 74 textech jsme identifikovali celkem 550 větných celků (tj. částí textu počínajících velkým písmenem a končících tečkou, za dostačující jsme přitom považovali přítomnost alespoň jednoho z těchto signálů) a 1244 klauzí (tj. částí textu rozvíjejících jedno určité sloveso nebo neslovesný přísudek, popř. nevětných výpovědí), tyto klauze byly 363krát spojeny souřadně a 231krát podřadně, vedle toho se v textech objevilo celkem 197 vět jednoduchých. Na jeden text připadne v průměru 7,3 výpovědních celků a 16,1 klauzí. Ve skutečnosti jsou však mezi texty velké individuální rozdíly: některé jsou tvořeny jedním dlouhým celkem o více klauzích, jiné několika větami jednoduchými, další mají více než deset větných celků a dvacet až třicet klauzí (srov. PŘÍLOHA 2).

K posuzování jednotlivých textů na základě těchto charakteristik je třeba připomenout, že jakkoli je schopnost užívat různé syntaktické prostředky k vyjádření obsahově-logických vztahů uvnitř textu ukazatelem jazykové kompetence a rozvinutosti verbálního myšlení jedince, nemusí být převaha parataxe nad hypotaxí a slučovacího poměru nad složitějšími vztahy nutně výrazem autorovy nedostatečné kompetence – ta může být posuzována jedinečně v souvislosti s funkčností zvolených prostředků vzhledem k žánru textu a smyslu sdělení.

Slovník a skladba: kvantitativní charakteristika

Vybraných 74 dětských textů obsahuje celkem 6 047 slovních výskytů, přičemž v tomto výpočtu je za slovo považována jakákoliv skupina písmen oddělená od ostatních písmenných skupin dvěma mezerami, příp. mezerou a čárkou nebo mezerou a tečkou (slovo jako grafická jednotka).

Pro statistické zpracování z hlediska slovnědruhového jsme museli toto čistě formální hledisko modifikovat hlediskem sémantickým. Za statistickou jednotku jsou v následujících výkladech a tabulkách považovány různé tvary slovníkových slov (lexémů), přičemž zvrtná slovesa (*rozhodnout se*) jsou započítávána jako jedno slovo, zatímco složené slovesné tvary jsme z úsporných důvodů do jedné statistické jednotky nesjednocovali.¹¹ Při výpočtech jsme se také museli vyrovnat s nekonvenčním zápisem slov některými dětskými pisateli: některá slova byla napsána dohromady (*lidése*, *ským*, *nani*,

¹¹ Zvrtná slovesa typu *rozhodnout se* bylo nutno pojímat jako jedno slovo, aby nedošlo ke zkreslení hodnot u zvrtného zájmena *se* (ne každé *se* je zvrtné zájmeno). U složených slovesných tvarů nebylo takové sjednocení do jedné statistické jednotky nutné, protože všechny započtené jednotky patří do slovního druhu sloveso. Důsledkem tohoto rozhodnutí je ovšem frekvenční nárůst u slovesa *být*, neboť se tu nerespektuje rozdíl mezi gramatickým slovem *být* (ve složených slovesných tvarech) a plnovýznamovým slovesem *být*.

poděkovalmu), některá zase zvlášť (*na posledy, u prostřed, v šechni*). Po tomto lingvistickém zpracování se celkový počet slov ve zkoumaném souboru textů „snížil“ na 5 839.

Tab. 1 zachycuje deset nejfrekventovanějších slov.¹² Šest z nich (*a, on, být, ten, na, že*) patří obecně mezi deset nejpoužívanějších slov v češtině (srov. Jelínek–Bečka–Těšitelová, 1961), sloveso *mít*, které je ve zkoumaných textech desátým nejpoužívanějším slovem, je ve frekvenčním slovníku češtiny na jedenáctém místě (srov. tamtéž).

Významné postavení mezi těmito převážně formálními, gramatickými slovy zaujímá podstatné jméno *strom* a číslovka *jeden*. Zatímco vysoká frekvence slova *strom* vyplývá ze zadání (napsat příběh o stromu), vysoká frekvence číslovky *jeden* prozrazuje důležitý stylový rys dětského vyprávění. Výraz *jeden* se výrazně uplatňuje při uvedení aktéra/aktérů na scénu (*Byl jednou jeden strom...; Všiml si toho jeden mladý pastevec...; A jeden moudrý chlapeček šel za králem...*), a to nejen na začátku vyprávění, ale i v jeho průběhu. (Časové strukturaci příběhu slouží především číslovka *jednou*, která je třináctým nejpoužívanějším slovem.)

Tab. 2. ukazuje frekvenční rozložení slov podle příslušnosti k slovnímu druhu. Charakteristickým rysem ve slovní zásobě zkoumaných textů je shodné frekvenční zastoupení podstatných jmen a sloves (viz tab. 2). Tento údaj je významný především ve srovnání s výsledky statistického zkoumání jiných typů textů (srov. Těšitelová a kol., 1982a, 1982b, 1983a, 1983b, 1985) i češtiny jako celku (srov. Jelínek–Bečka–Těšitelová, 1961). Obecně pro češtinu platí, že frekvence podstatných jmen je oproti frekvenci sloves zhruba 1,5krát vyšší.¹³ Vyšší zastoupení sloves ve zkoumaných dětských textech je dáno jednak příběhovostí textů, tj. požadavkem poskytovat především informace událostní, jež jsou neseny zejména slovesy, jednak nízkou frekvencí syntakticky kondenzovaných vyjádření, ve kterých by se pro pojmenování dějů uplatnila podstatná jména.

V tab. 3 najdeme seznam nejfrekventovanějších podstatných jmen. Kromě nejčastěji používaného podstatného jména *strom* zde vidíme jednak pojmenování druhů stromů (*jabloň, lípa, dub, třešeň, bříza, javor*), jejich plodů (*jablko, třešeň, jablíčko, ovoce*), jejich částí (*semínko*), částí stromu (*list*,

¹² Všechny tabulky, na které v tomto oddíle odkazujeme, jsou uvedeny v PŘÍLOZE 3.

¹³ Jelínek–Bečka–Těšitelová (1961) uvádějí ve své práci, zpracovávající reprezentativní vzorek češtiny, frekvenci podstatných jmen 27,77 % a frekvenci sloves 18,15 %. Ve specifických komunikačních a stylových oblastech se mohou tyto údaje lišit. Např. v odborné češtině a v publicistice je podíl frekvenčního zastoupení podstatných jmen a sloves zhruba 2,5: 33,09 % podstatných jmen a 12,80 % sloves v odborné češtině (Těšitelová a kol., 1983b) a 33,51 % podstatných jmen a 14,00 % sloves v publicistice (Těšitelová a kol., 1982b).

kořeny, listí), přirozeného prostředí (*les*), biologických podmínek (*země/zem*), ročních období (*zima, jaro, podzim*), „rekvizity“ (*hnízd*). Z pojmenování lidských aktérů je především obecné *lidé* a dále *dítě, chlapec, kamarád* (ne nutně lidský), *kluk, král, princezna, maminka, holčička*, vlastní jméno *Tony, dřevorubec, pán*. Pro vyprávění důležité časové údaje jsou vyjadřovány nejčastěji slovy *den, léta, doba, rok*.

Tab. 4 ukazuje nejfrekventovanější přídavná jména. Mezi těmito čtyřiceti jmény najdeme pouze vlastní přídavná jména (a nikoli přivlastňovací, dějová či nesklonná).¹⁴ Jsou tu zastoupena především přídavná jména jakostní, a to jak popisná (*kouzelný, ovocný*), tak hodnotící (*krásný, starý, smutný, dobrý*). Z hodnotících jednoznačně převažují jména kladně hodnotící.

Tab. 5 uvádí frekvenční seznam použitých zájmen. Nejužívanějším zájmenem je zájmeno *on* (včetně tvarů ženského a středního rodu a množného čísla). Vysoká frekvence zájmen 3. osoby je dána žánrem vyprávění.

Mezi číslovkami mají výsadní postavení číslovky *jeden* a *jednou* (viz tab. 6). Číslovka *jeden* se uplatňuje při uvedení aktéra/aktérů na scénu (*Byl jednou jeden strom...*; *Všiml si toho jeden mladý pastevec...*; *A jeden moudrý chlapeček šel za králem...*), a to nejen na začátku vyprávění, ale i v jeho průběhu. Číslovka *jednou* slouží časové strukturaci příběhu, a to jak na začátku vyprávění (v ustáleném spojení *Byl jednou jeden...*), tak v průběhu vyprávění (*Jednou šli plání lidé...*; *Ale jednou na jaře...*; *A jednou skáceli ten košatej strom.*).

Řekli jsme již výše, že charakteristickým rysem zkoumaných textů je vyšší frekvenční zastoupení sloves. Slovesa *být, mít, říct, jít, dát, chtít*, která se vyskytují v čele tab. 7, patří obecně mezi deset nejfrekventovanějších českých sloves (Těšitelová a kol., 1985). Tematicky je dána vyšší četnost sloves označujících děje spjaté svým významem se stromy: *růst, zasadit, vyrůst, pokácet*. Frekventované je také fázové sloveso *začít*, které dětští pisatelé využívali pro vyjádření dějového postupu.

Frekvenční distribuce spojek (tab. 10) odpovídá víceméně údajům, které platí pro češtinu obecně (srov. Těšitelová a kol., 1985). Zajímavější je proto zjištění statistických údajů o syntaktických vztazích mezi větami, které tyto výrazy spojují. Jednoznačně převažujícím vztahem mezi souřadně spojenými výpověďmi je poměr slučovací, a to vyjádřený vesměs spojkou *a* (230), popř. bez užití spojky (51), naopak zcela ojediněle je ve slučovacím významu užito

¹⁴ V celém souboru přídavných jmen jsou pouze čtyři výskyty přídavných jmen přivlastňovacích (*dědova, Hileřin, Tonyho, uhlířův*) a osmnáct výskytů dějových přídavných jmen (*opadaný 2, uschlý 2, obklopený 1, odstrčený 1, olistěný 1, opuštěný 1, rozevřený 1, rozkvetlý 1, rozžhavený 1, skleslý 1, smíšený 1, splněný 1, vykácený 1, zaoblený 1, zapadlý 1, zmíněný 1*). Zbytek (tj. 363) jsou vlastní přídavná jména.

spojky *nebo*. Méně časté, ale stále velmi běžné je pro děti vyjadřování odporovacího, popř. konfrontačního vztahu mezi souřadně spojenými výpověďmi: celkem byly tyto vztahy v našich textech vyjádřeny 42krát, jednoznačně přitom převažuje použití spojky *ale*, ojediněle jsou spojky *a přesto* a *zatímco*. Dalším typem vztahů, které jsme v textech našli, jsou vztah důsledkový (15), vyjádřený nejčastěji spojkou *a tak*, a vztah důvodový (6), pro který je zpravidla užito spojky *a proto*. Pouze dvakrát se objevil vztah stupňovací, vyjádřený spojkami *a ani* a *nejen že...*, *ale že*. V jednom případě autor neobratně užil souřadného spojení s důvodovou (vysvětlovací) spojkou namísto vyjádření příčiny: *a z stromem si nechtěla vůbec povídat a proto byla pišna*.

Vztahy důsledku, vyplývání, důvodu a vysvětlení jsou s obdobnou četností reflektovány také konektory spojujícími výpovědní celky v rámci textu, např. důsledek je pomocí spojovacích výrazů *a tak*, *tedy* a *takže* vyjádřen 15krát, důvod či vysvětlení s užitím výrazů *a proto* a *totiž* 8krát. Přibližně stejně často je mezi výpovědními celky signalizován vztah odporovací či konfrontační, a to nejvíce opět užitím spojky *ale* (12), vedle toho se objevují spojky *jenže*, *jenomže*, *však*. Narativnímu charakteru většiny textů odpovídá zjištění, že vůbec nejčastěji reflektovaným obsahovým vztahem na této textové (nadvětné) rovině je časová následnost, signalizovaná příslovci *potom*, *pak*, *nakonec*, *najednou* a množství dalších spojení jako *jednoho dne*, *až jednou*, *o rok později*, *od té doby* apod. Často volenému žánru pohádky také odpovídá užití spojky *a*, a to jak pro souřadné spojování výpovědí ve výpovědním celku, tak pro navazování v rámci textu. Příkladem takové stylizace může být např. následující ukázka, v níž je spojky *a* užito 8krát ve čtyřech po sobě následujících výpovědních celcích, přesto více než polovina těchto užití má v daném žánru svoji oprávněnost a není je možno označit za stylistickou neumělost či primitivismus: *A zrovna tato zima byla jednou z nejhorších, jaké kdy zažil a trvala dlouho. A strom si říkal, že jestli nezačne za chvíli jaro nerozkvete. A mrzl a mrzl. A v lese zrovna káceli stromy a jeho taky pokáceli a zjistili...*

Výpovědi spojené podřadně, tj. jako věty formálně závislé na některé jiné větě výpovědního celku, jsou sice v analyzovaných textech zastoupeny poměrně početně, mají ale omezený repertoár syntaktických funkcí. Nejvíce užívají děti vedlejších vět předmětných (82), jde přitom zpravidla o nepřímou reprodukci řeči, popř. myšlení či cítění, typicky uvozenou spojkou *že*: *Říkal že kdyby se odplazil kořeny stromu by byli holé*; jinou spojkou užívanou v těchto větách je *aby*: *Strom však chtěl, aby byli vidět jeho kořeny jak jsou velké a mohutné*. Druhým nejužívanějším typem vedlejších vět jsou věty přívlastkové vztažné, tedy věty uvozené většinou vztažnými zájmeny *který*, *jaký*, vztažnými příslovci a popř. zájmenem *co*. Celkem jsme našli 67 vztažných vět, jiné (nevztažné) přívlastkové věty, jako např. *Chlapec měl ponau-*

čení, že se mají věci dávat z ruky do ruky, byly v analyzovaných textech jen 3. Z vedlejších vět příslovečných jsou nejpočetnější věty časové (43), podmínkové (30), příčinné (26) a účelové (12), poměrně překvapivý je výskyt 9 vět příslovečných měrových, naopak řídké jsou příslovečné věty způsobové (5), měrově-srovnávací (3), účinkové (3), přípustkové (1), místní (1) a průvodních okolností (1). Pouze jedenkrát jsme zaznamenali také vedlejší větu podmětnou, přísudkovou a doplňkovou.

Závěr

Skutečnost, že děti spontánně stylizují svá vyprávění jako textové realizace tradičních žánrů a vytvářejí při tom příběhy se schémata podobnými těm, jež byla popsána u folklorních útvarů, svědčí o kulturní, či obecněji „slovesné“ kompetenci dětí, o jejich (intuitivní) znalosti daných žánrů. Pokud jde o konkrétní naplnění těchto schémat, tj. kdo je „škůdcem“, kdo je „hrdinou“, jakou podobu má protivenství, jemuž musejí hrdinové čelit, prostředí, v němž se příběhy odehrávají, a další motivy, objevují se v analyzovaných textech vedle tradičních pohádkových prvků (princezna, drak) i moderní realie, odrážející dětské vědění o světě, jehož zdrojem může být jak bezprostřední každodenní zkušenost dětí (rozvod rodičů), tak znalosti zprostředkované četbou, televizí apod. (ekologické znečištění).

Ve zkoumaných textech se objevuje řada knižních jazykových prostředků, a to na různých jazykových rovinách. Dětské pisatelé se často snažili psát „vysokým“ stylem, odlišit styl svého vyprávění od stylu běžně mluveného. Učinme malé shrnutí: Vedle knižních pojmenování (*chamtivý, chátrat, nářek, pocestný, pradávny, pravit, pyšnit se, spanilá, spatřit, těšit se z něčeho, učinit, usmyslet si, ...*) a frazémů s knižním příznakem (*dát někomu za vyučnou, chýlit se ke konci, léty omšelý, naposledy vydechnout, hnát se s větrem o závod, upadnout do věčného spánku, na věky věků, ...*) v textech najdeme také knižní prostředky morfosyntaktické (např. jít + 7. pád: *jednou šli plání lidé*) a syntaktické (hromadění přívlastků: *obrovitý starý, léty omšelý buk; krásná spanilá dívka; ...*) i figury rétorické (figury opakování: *zkoušeli, zkoušeli, ale silná lípa se nedala; ...*; figury hromadění: *Všude to vrčelo a řinčelo; ...*) a samozřejmě též knižní prostředky formální, jako je použití nadpisu nebo přímé řeči. Je zřejmé, že děti se ve svých narativech neomezily na referující způsob psaní, ale pokusily se o literární styl (Schardt, 1999, 71). V některých případech dětské pisatelé poutali pozornost na slova sama a využívali tak poetických možností jazyka, jako je tomu v zaznamenaných případech paronomázie (*hrsti zlatého listí; přikráčel král Karel*).

Osvojení si a užití určité stylistické konvence znamená zároveň přijetí konvence sociální, děti se tak stávají členy určité diskurzní komunity. Podstata tohoto jevu pak spočívá právě v práci s žánrovými a textovými zdroji,

z nichž děti při vytváření textů čerpají a které pak kreativním způsobem kombinují, tj. v obecně intertextové povaze lidského dorozumívání. Děti necitovaly ve svých textech cizí zdroje přímo, ale držely se svých vědomostí o komunikačních žánrech i své znalosti ustálených vyjadřovacích způsobů (srov. pojem habituální intertextovosti u Ivaničové, v tisku). S využíváním textových a žánrových zdrojů pak souvisí i přejímání s nimi spojených sociálních hodnot.

PŘÍLOHA 1

Byl jednou jeden strom a ten byl moc hrůzotašný a všichni se ho bály jenže ten strom byl moc smutný, protože mu nepřišlo žádné listí. Ale jednou se vše změnilo stromu narostlo listí a nigdo se ho už nebál.



PŘÍLOHA 2: Ukázky psaných textů jedenáctiletých dětí¹⁵**Text 1**

Byl jednou jeden starý ale velice starý strom který žil pořát sám. Jednou uviděl strom který měl hodně přátel. Starý strom byl smutný a chtěl také ským by žil. Nevědel co má udělat aby měl nějakého kamaráda. Najednou jřed sebou na zemi uviděl malého ptáčka a zeptal se ho „kam jdeš ptáčku“. Jdu najít si kamaráda. A starý strom říká já také hledám kamaráda, co kdyby jsme byli kamarádi A ptáček nato „dobře“. Tak jestli nezemřeli tak spolu žijí dodnes.

Text 2**O STARÉM STROMU**

Byl jednou jeden strom bylo mu už přes 50 let a děti po něm lezly.

Byl tak starý že ho musely pokácet, protože hrozilo že spadne. Proto odpoledne dřevorubci si brousily pyli a sekery. Po chvíli začaly a až ho pokácely naložily ho na vuz strom se radoval že už nikdy na něho nebudou lízt děti. V tom uslyšel, že ho hodí do řeky a po řece dopluje do výrobní skříní.

Hned věděl ze z něho udělají skřínku. Hodili ho do řeky a po chvíli tam byl. Všude to vrčelo a řinčelo a než se nadál byla z něho skřínka.

Byl tak smutný, že je skíňkou.

Za dva týdny si to koupil pán Alois Smutný. Skřínka se mu líbila, že jí dal do nejhezčího pokoje na celém světě.

Skřínka byla den co den šťastnější

Text 3

Tento strom zrovna opadal. Je podzim a právě proto opadal. Je to strom listnatý. Je to lípa.

Text 4

BYLA JEDNA JABLOŇ A TA MĚLA KOUZELNÁ JABLÍČKA, KDYŽ NEKDO JABLKO SNĚDL, SPLNILO SE MU PŘÁNÍ.

¹⁵ Srov. pozn. č. 4.

Text 5

Žil byl jeden překrásný strom který žil téměř už 0,5 století.

Jednoho dne k němu přikráčel král KAREL JABLOŇ. A ten král byl na svoje jméno tak pyšný že mu začal říkat jabloň.

O ROK POZDĚJI viděl jsem květy: jeho syn mu odpověděl: jaké pak květy otče. No přece jablka zařval.

Zazvonil zvonec a pohádky byl konec.

Text 6

TENTO STROM BÝVAL DUTÝ. Byl v městě Brně. Jednou přišel do Brna zloděj, který toho tolik nakradl a přesto nedokázali najít toho kdo zde krade. Potom však přišel ten den kdy se to stalo. Ten zloděj přišel mlynářovi ukrást slepici. Jenomže mlynář ho uslyšel a začal pronásledovat. Zloděj si toho všiml a shoval se do toho dutého stromu. Strom najednou zarostl a jediný kdo to viděl byl mlynář. Když TO ŠEL ŘÍCT LIDEM, TAK MU NEVĚŘILY, ale když se sly na strom podívat uviděli tam dvě jizvy jako oči. Přestalo se krást a lidi se radovali. Od té doby byla lípa náš národní strom.

Text 7

Jednoho slunečného dne se Anička vydala na procházku. Došla na louku, kde zrovna rozkvetl strom, který se jmenuje jabloň. Anička se na strom dívala a představovala si, že někdy si z toho stromu utrhne jedno krásné jablíčko. Anička nevěřila svým očím, jak je tenhle strom krásný. Zavolala svého tatínka, aby jí sundal jedno jablíčko. Tatínek souhlasil a donesl žebřík sundal Aničce jablíčko a Anička byla spokojená.

Text 8

Bylo jaro, sluníčko svítilo a z chaty na kraji lesa se ozýval tichý pláč. Co to pláče? To se právě narodil malý Honzík, syn uhlíře a jeho ženy. No není krásný?

Jak to v těch dobách bývalo zvykem, každý komu se narodilo dítě mu zasadil „STROM ŽIVOTA“. Každý podle toho jak byl bohatý a proto jak vzácný strom si mohl dovolit. Když zasadili za strom života například smrk, měl těžký život a často se stalo že se stal krejčím. Nebo naopak když mu pořídili lípu (tu měl málokdo, protože byla velice drahá) měl život sladký a brzy se zamiloval. Když se někdy stalo že ty strom života začal chátrat a nebo do něj udeřil blesk stejně jako strom by dopadl i člověk. Proto o svůj strom každý pečoval.

Uhlíř si ale lípu poříditi nemohl a smrk svému synu dát nechtěl. Proto když šel jednou po lese uviděl u cesty sazeničku máleho stromku který nikdy předtím neviděl. Byl to divný strom, ty listy které měly tvar jaký uhlíř dosud nespatrił. Rozhodl se tedy, že jej dá svému synovi. Zasadili strom a ten rostl. Původně byl velice malý, ale pak uhlířova syna dorostl a potom i přerostl a stal se z něj krásný velký košatý strom. Do teď neví co to je za druh, ale Honzík je šťastný, zdravý a každý den ke svému stromu chodí se o něj starat.

Text 9

Kouzelná třešen.

Byl jednou jeden kluk a ten snil po dobrých třešních. Řekl mamince a tatínkovi: „Mami, já si zasadím třešničku“. „Dobře,“ řekla maminka, „jen dávej pozor.“ Kluk neváhal a hned si šel do obchodu koupit sazeničku. Přišel do své ulice a tam se ho zeptal jeho kamarád: „Co to neseš?“ Kluk odpověděl: „Sazeničku!“ „Sazeničku jo, já myslel že mi neseš to moje CDčko,“ odpověděl kámoš. „Já na něj úplně zapomněl, ale kdybys mi ho ještě nechal, pozvu tě potom na moje třešně,“ povídá kluk. „Tak dobře.“ Jeho kamarád měl totiž hodně rád třešně. Hned jak přišel domů zasadil třešničku. Běžel pro vodu a když se vrátil před domem stála velká třešeň s těmi nesladčími třešněmi třešněmi v okolí. Rychle běžel ke kamarádovi s plnou mísou třešní. „Jé, ty jsou sladké,“ řekl kamarád, „já je čekal až za rok.“ „Já taky, jenže jenom jsem odběhl pro vodu, už tam stála,“ řekl kluk. Třešeň se zezadu smála: Ti malí kluci, kdyby si přečetli název krámu, věděli by že mě vzali malému čaroději, checheche!“

No a tak nějak končí náš příběh o KOUZELNÉ TŘEŠNI.

Text 10

Byl jednou jeden strom, který se jmenoval nosánek. Sedl si pod něj nějaký chlapec. Jablko mu spadlo na hlavu a potom dopadlo na zem. Chlapec si to jablko vzal a snědl ho. Najadnou mu začal růst velký nos. Přišli za ním tři loupežníci a povídají když nám zaplatíš dáme ti takovou vodu, aby se ti ten nos za zmenčil. Chlapec vytáhl peníze a dal je loupežníkům ti si je vzaly a utekly. Chlapec měl ponaučení, že se mají věci dávat z ruky do ruky.

PŘÍLOHA 3: Kvantitativní charakteristika slovní zásoby**Tab. 1** Deset nejfrekventovanějších slov

	abs. č.	rel. č.		abs. č.	rel. č.
A	355	6,08	SE	133	2,28
ON	255	4,36	NA	107	1,83
STROM	237	4,06	JEDEN	78	1,33
BÝT	227	3,88	ŽE	74	1,27
TEN	183	3,13	MÍT	73	1,25

Tab. 2 Frekvence slovních druhů

Slovní druh	abs. č.	rel. č.
podstatná jména	1354	23,19
přídavná jména	385	6,59
zájmena	846	14,49
číslovky	175	3,00
slovesa	1349	23,10
příslovce	503	8,61
předložky	448	7,67
spojky	733	12,56
částice	41	0,70
cítoslovce	5	0,09
SOUČET	5839	100,00

Tab. 3 Nejfrekventovanější podstatná jména

STROM	237	PRINCEZNA	11
JABLKO	39	ZIMA	11
JABLOŇ	29	JARO	10
DEN	23	KONEC	10
LÉTA [= ROKY]	20	MAMINKA	10
LIDÉ	19	ROK	10
LÍPA	19	ZEMĚ / ZEM	10
DÍTĚ	17	HOLČÍČKA	9
DOBA	17	TONY [VL. JMÉNO]	9
LES	16	BŘÍZA	8
DUB	15	DŘEVORUBEC	8
CHLAPEC	15	JABLÍČKO	8
SEMÍNKO	15	LISTÍ	8
KAMARÁD	13	PÁN	8
KLUK	13	PODZIM	8
LIST	13	JAVOR	7
TŘEŠEŇ	13	MĚSTO	7
KOŘENY	12	OVOCE	7
KRÁL	12	HNÍZDO	6
MÍSTO	11	KEŘ	6

Tab. 4 Nejfrekventovanější přídavná jména

KRÁSNÝ	24	BOHATÝ	3
STARÝ	21	DÁVNÝ	3
KOUZELNÝ	15	DLOUHÝ	3
VELKÝ	14	HOLÝ	3
MALÝ	12	KOŠATÝ	3
RÁD	10	LISTNATÝ	3
CELÝ	9	MLADÝ	3
SMUTNÝ	7	MOHUTNÝ	3
DOBŘÝ	6	NEJHEZČÍ	3
OSTATNÍ	6	NEJKRÁSNEJŠÍ	3
OVOCNÝ	6	NEJSTARŠÍ	3
SUCHÝ	6	NEJVĚTŠÍ	3
VĚTŠÍ	6	NEOBVYKLÝ	3
HEZKÝ	5	NEŠTASTNÝ	3
DALŠÍ	4	PĚKNÝ	3
OBYČEJNÝ	4	PYŠNÝ	3
PLNÝ	4	RŮZNÝ	3
VELIKÝ	4	VYSOKÝ	3
VZÁCNÝ	4	ZDRAVÝ	3
ZLÝ	4	ZELENÝ	3

Tab. 5 Frekvenční seznam zájmen

ON	255	JEJICH	5
TEN	183	MY	5
SE	133	NĚCO	5
KTERÝ	50	NÁŠ	4
TENTO	24	NĚJAKÝ	3
VŠECHEN	23	NĚKDO	3
SVŮJ	22	TENHLE	3
JÁ	19	MOJE	2
CO	18	JAKÝKOLIV	1
JEHO	17	JAKÝPAK	1
NIKDO	11	JEJÍ	1
KDO	9	MÁLOKDO	1
NIC	9	NÁKÝ	1
KAŽDÝ	8	NĚKTERÝ	1
ŽADNÝ	8	TENDLE	1
SÁM	7	TVOJE	1
TAKOVÝ	6	VY	1
JAKÝ	5		

Tab. 6 Frekvenční seznam číslovek

JEDEN	78	PRVNÍ	4
JEDNOU	52	MNOHO	2
DVA	7	PÁR	2

DRUHÝ	5	VÍC / -E	2
NĚKOLIK	5	MÍŇ	1
TOLIK	5	MOC	1
TŘI	5	MOCKRÁT	1
HODNĚ	4	STO	1

Tab. 7 Nejfrekventovanější slovesa

BÝT / NE-	227	VZÍT	10
MÍT / NE-	73	VĚDĚT / NE-	9
ŘÍCT	40	VIDĚT / NE-	9
RŮST / NE-	33	NECHAT / NE-	8
ZAČÍT / NE-	29	SPADNOUT	8
JÍT / NE-	27	JMENO VAT SE	7
ZASADIT	25	CHODIT	7
DÁT / NE-	24	BĚŽET	6
CHTÍT / NE-	24	KOUPIT	6
PŘIJÍT / NE-	22	NAJÍT	6
VYRŮST / NE-	22	PODÍVAT SE	6
POKÁCET / NE-	17	ROZHODNOUT SE	6
STÁT / NE-	17	USLYŠET	6
MOCI / NE-	15	BYDLET	5
ŘÍKAT / NE-	15	DÁVAT / NE-	5
ŽÍT	15	JÍST	5
STÁT SE / NE-	14	LEŽET	5
UDĚLAT	12	PORADIT	5
SNÍST	10	POSTAVIT	5
UVIDĚT	10	STARAT SE	5

Tab. 8 Nejfrekventovanější příslovce

UŽ	41	VELMI	8
TAM	37	ZASE / ZAS	8
TAK	23	DOBŘE	7
JAK	19	JEŠTĚ	7
KDE	13	TAKY	7
MOC	12	PAK	6
POTOM	13	TEĎ	6
PORÁD	12	ÚPLNĚ	6
AŽ	11	DÁL	5
NAJEDNOU	11	DÁVNO	5
JAKO	10	DOMŮ	5
JEN	9	VELICE	5
TAKÉ	9	VŽDY	5
HNED	8	BRZY	4

Tab. 9 Frekvenční seznam předložek

NA	107	PŘED	8
DO	45	KOLEM	4
V	42	POD	4
Z	37	MEZI	3
ZA	33	PRO	3
O	28	MÍSTO	2
S / SE	25	PODLE	2
K	23	PŘES	2
PO	17	VEDLE	2
OD	15	BEZ	1
U	11	KROMĚ	1
VE	11	NAD	1
KE	10	PROTI	1
ZE	10		

Tab. 10 Frekvenční seznam spojek

A	355	NEŽ	9
ŽE	74	JENŽE	7
ALE	65	KDYBY	7
KDYŽ	45	NEBO	4
TAK	38	AJÍ	3
ABY	22	CO	3
PROTOŽE	19	AŽ	2
AŽ	15	TAKŽE	2
PROTO	15	AVŠAK	1
I	12	JENOMŽE	1
ANI	11	NÝBRŽ	1
TEDY	11	POKUD	1
JESTLI	9	ZATÍM CO	1

Tab. 11 Frekvenční seznam částic

TAK	18	BOHUŽEL	1
NO	9	INU	1
ASI	4	JO	1
DOBRÁ	3	SKRÁT [= ZKRÁTKA]	1
PRÝ / PREJ	3		

Tab. 12 Frekvenční seznam citoslovcí

FRNK	1
FUJ	1
HM	1
CHECHECHE	1
JÉ	1

LITERATURA

- Auer, P. (1999): *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Niemeyer.
- Daneš, F. (1985): *Věta a text: studie ze syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- Ivanič, R. (v tisku): Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. In: N. Stuart-Faris – D. Bloome (eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Jelínek, J., Bečka, J. V., Těšitelová, M. (1961): *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Lemke, J. L. (2000): Opening up closure: Semiotics across scales. In: J. Chandler – G. van de Vijver (eds.), *Closure: Emergent Organizations and their Dynamics* (Volume 901: Annals of the NYAS). New York: New York Academy of Science Press, 100–111. Viz též online: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/gent.htm>. Cit. 30. 4. 2002.
- Nöth, W. (1990): *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Propp, V. J. (1999): *Morfologie pohádky a jiné studie*. Praha: H&H.
- Rysová, K. (2001): Úvod a závěr slohových prací. In: D. Moldanová (ed.), *Konec a začátek v jazyce a literatuře: sborník z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 162–167.
- Schardt, R. (1999): Narativita. In: M. Pechlivanos – S. Rieger – W. Struck – M. Wietz (eds.), *Úvod do literární vědy*. Praha: Herrmann & synové, 58–73.
- Těšitelová, M., a kol. (1982a): *Linguistica, II: Kvantitativní charakteristiky současné české publicistiky*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- Těšitelová, M., a kol. (1982b): *Linguistica, III: Kvantitativní charakteristiky současné české publicistiky: tabulky a grafy*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- Těšitelová, M., a kol. (1983a): *Linguistica, IV: Psaná a mluvená odborná čeština z kvantitativního hlediska (v rámci věcného stylu)*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- Těšitelová, M., a kol. (1983b): *Linguistica, VII: Kvantitativní charakteristiky současné odborné češtiny (v rámci věcného stylu): tabulky a přehledy*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- Těšitelová, M., a kol. (1985): *Kvantitativní charakteristiky současné češtiny*. Praha: Academia.
- van Leeuwen, T. (1998): It was just like magic – A multimodal analysis of children's writing. *Linguistics and Education*, 10, 273–305.
- Vlašín, Š. (ed.) (1977): *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.

Kontakt:

Kamila Karhanová, Petr Kaderka

Ústav pro jazyk český AV ČR, Letenská 4, 118 51 Praha 1

e-mail: karhanova@ujc.cas.cz, kaderka@ujc.cas.cz

VYJÁDŘENÍ EMOCÍ V TEXTECH 11- A 13LETÝCH

Jan Vančura – Stanislav Ježek

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Úvod

Vlastní výtvarné a zejména kresebné práce dětí (jako kresba stromu nebo rodiny) jsou často používány k diagnostickým účelům. Psané texty se tímto způsobem využívají méně. Možná proto, že v poradenském nebo klinickém kontextu může být vhodnější formou sdělení příběhu rozhovor (např. Michalovo projektivní interview). Zajímalo nás, zda je možné z textů získat diagnosticky zajímavou informaci.

Tématu psaní vlastních textů a vývoji schopností s ním spojených se krom jiného věnuje *Pražská skupina školní etnografie*. Viktorová (2002) hovoří o významu psaní vlastního textu pro děti mladšího školního věku. Uvádí, že psaní vlastních textů je pro děti významnou činností, která slouží více účelům – umožňuje výběrové zacházení s realitou, vyjádření vlastních emocí a potřeb, může mít pro děti terapeutický rozměr. Ve shodě s jinými autory zmiňuje také význam písemné reflexe pro utváření a vymezování vlastní identity.

Aby děti mohly vytvořit vlastní příběh, musí si osvojit řadu dovedností. Chrz (2002) cituje Mandlera, podle kterého si děti od předškolního věku osvojují základní strukturu příběhu. Toto neměnné mentální schéma (nastolení situace, vynoření cíle, pokusy o jeho dosažení a výsledky) vzniká jako abstrakce všech příběhů, které děti kdy vyslechnou. Míru vnitřní konzistence a příčinnosti mezi uvedenými částmi příběhu lze podle Chrze považovat za určitý, byť přibližný vývojový ukazatel schopnosti vyprávění vlastních příběhů (volně podle Chrze, 2002).

Z výše uvedeného je zřejmé, že výsledná podoba textu je předznamenána více vlivy. Vedle dosažené úrovně dovedností potřebných k vyprávění příběhu promítá autor do textu vlastní psychické obsahy a konečně obsah textu ovlivňuje aktuální situace, okolnosti jeho vzniku.

Kladli jsme si otázku, zda nám samotný text může poskytnout informaci o autorovi a o jeho životě, o jeho rodinném zázemí atd. Porovnáním textů mezi sebou a dále s daty získanými pomocí jiných metod jsme se pokoušeli zjistit zákonitosti, které se při tvorbě textů uplatňují.

Předpokládali jsme, že způsob, jakým v rodině probíhá sdělování emocí se může také promítnout do příběhů, které děti píší. Výzkum textů jedenácti-

letých (bude zmíněn podrobněji) přinesl v tomto ohledu povzbudivé výsledky. Zajímalo nás tedy, jak a jaké emoce děti v textech vyjadřují.

Předchozí studie – příběhy jedenáctiletých

V předchozí studii (Vančura, Ježek 2004) jsme analyzovali texty, které děti napsaly v průběhu vyšetření v jedenácti letech. Jejich úkolem bylo napsat příběh o stromu, který nakreslily.

Sledovali jsme počet emocí, které jsou v textu explicitně vyjádřeny. Ve svých textech vyjadřují emoce častěji děvčata (celkem v 53 % textů, zatímco chlapci uvádí emoce v 35 % textů). Děvčata také uvádí vyšší počet emocí. To odpovídá i delším textům děvčat.

Zjistili jsme vztah mezi relativní délkou textů a tím, jak dítě vnímá své rodinné prostředí (hodnoceno pomocí Čápova dotazníku rodinných vztahů): děvčata, která hodnotila otce jako zajímavější se o jejich aktivity a poskytující emoční podporu psala zpravidla delší texty. Pro chlapce je v tomto ohledu významné, zda otce vnímají jako přísného a trestajícího a dále zda vnímají oba rodiče jako odmítající a vyčítající. Tyto charakteristiky korelují s délkou jejich textů záporně.

Výsledky ukázaly také na vztah mezi valencí vyjádřených emocí a rodinným prostředím v závislosti na pohlaví. Děvčata, která hodnotila oba rodiče jako podporující, projevující zájem a zohledňující důstojnost dítěte uváděla v textech více kladných emocí. Více negativních emocí v textech uváděly dívky, které hodnotily své matky jako odmítající a vyčítající. V textech chlapců je pro valenci emocí významný jiný aspekt vztahu s rodiči. Chlapci, kterým jejich otcové subjektivně poskytovali více volnosti a podporovali jejich autonomii, uvádí ve svých textech více kladných emocí.

Jiným zajímavým výsledkem bylo zjištění vztahu mezi rolí, kterou strom v příběhu zaujímá a skórem, kterého děti dosahovaly v subtestu podobnosti (Wisc III UK): děti, které v příběhu strom využívaly pouze jako prostředí děje a ne jako hlavního aktéra, dosahovaly v subtestu vyššího skóru. Jinak řečeno děti s vyššími schopnostmi v této oblasti si dovedly přizpůsobit i zadání úkolu. Role stromu v příběhu by tak mohla být určitým ukazatelem flexibility myšlení.

Pro diagnostické využití výše uvedených zjištění by byla nezbytná jejich stabilita v čase. Proto jsme se rozhodli statisticky významné výsledky zjištěné na textech jedenáctiletých ověřit na textech, které stejné děti napsaly o dva roky později.

Vzorek

Zabývali jsme se texty dětí, které se účastní mezinárodní studie Elspac (podrobněji Lacinová, Michalčáková 2003, Lacinová a kol. 2003). Jedná se o děti narozené v Brně v letech 1991 a 1992. Z původního vzorku 5 000 brněnských rodin bylo vždy několik set dětí zváno na individuální psychologické vyšetření v osmi, jedenácti a ve třinácti letech. V pořadí druhého psychologického vyšetření (v jedenácti letech) se účastnilo celkem 852 dětí. Z nich jsme náhodně vybrali 300, jejichž texty jsme dále analyzovali.

Porovnávali jsme texty napsané v jedenácti a ve třinácti letech u všech dětí, od kterých jsme měli oba texty. K danému datu tvořilo tento podsoubor 93 dětí.

Metoda

Po zkušenosti s analýzou textů jedenáctiletých, které často měly jako jediný jednotící moment motiv stromu, jsme se rozhodli změnit zadání úkolu napsat příběh. Při vyšetření ve třinácti letech jsme děti požádali, aby napsaly příběh nebo nějakou příhodu o sobě samých a to v první osobě. V zadání jsme jim zdůraznili, že nezáleží na úpravě textu nebo na množství chyb, ale že je důležité, aby využily své vlastní nápady a pracovaly samostatně. Nabídli jsme jim i možnost si celý příběh vymyslet. Poprosili jsme je, aby nepřekračovaly vymezený prostor (plocha přibližně formátu A5). Aby délka vyšetření nepřesáhla přijatelnou mez, dostávaly děti zadání úkolu domů a po návštěvě nám své texty posílaly spolu s ostatními metodami administrovanými doma. Při hodnocení textů třináctiletých jsme se zaměřili na stejné charakteristiky jako u textů jedenáctiletých.

Postup analýzy

Členěním textu na jednoduché věty jsme získali informaci o relativní délce textu. Tuto informaci jsme stejně jako u textů jedenáctiletých srovnávali s jednotlivými komponenty Čápova dotazníku rodinných vztahů.

Zajímalo nás, zda a jaká vyjádření emocí texty obsahují. Pozornost jsme věnovali pouze emocím explicitně pojmenovaným. Srovnávali jsme počet emocí, které se vyskytují v textech jedenácti a třináctiletých. Sledovali jsme také valenci explicitně vyjádřených emocí – rozlišovali jsme mezi texty bez explicitního vyjádření emoce a texty obsahující emoce kladné, záporné a obojí. Tyto kategorie jsme dávali do souvislosti opět s dotazníkem rodinných vztahů.

V této studii opakujeme postup analýzy, kterou jsme provedli na textech jedenáctiletých.

Pro ilustraci uvádíme příklad textů, který stejný autor napsal v jedenácti a ve třinácti letech.

Obr. 1 „Příběh o stromu“, 11 let

Byl jeden čmoukněník, který měl sluhu. Ten sluha ale vůbec neposlušel. Jednoho dne se čmoukněník našel a udělal se sluhu strom. Ten strom byl zlý. Podkopával lidem nohy, jedl jim sváčky atd.... Potom přišel král a rozhodl, že ten strom se bude muset skácel. To ale sluha nechtěl. Přišel den skácení. Ale strom se bránil. Najednou se tam objevil čmoukněník a začaroval ho zase zpátky. Sluha mu poděkoval a zeptal se ho proč to udělal? A on řekl, že mu neměl kdo nosit věci, tak ho začaroval zpátky.

Obr. 2 „Příběh o sobě“, 13 let

Když se rodiče stále hádali, myslím jsem očas i na to, že bych skočil z mostu, nebo z nějaké hory. Jakmile se ale přestali hádat, ta myšlenka mě opustila. Říkal jsem si, že na to kašlu, že zemřít jen tak, by nebylo správné. Dal jsem si i datum, kdy chci zemřít. Bylo to 7. ledna 2002. A stejně jsem to neudělal, ale když se potom zase začali hádět, opět jsem o tom začal přemýšlet. Teď, kdyžby si každý na mém místě řekl, že by to mělo být s pohodou, mě to také trápí. Moji rodiče jsou rozevedeni, ale i s novými šatou se mamka pořád hádá a tak většinu svého času se trápím.

Výsledky

Typy příběhů – přibližné rozdělení

V textech jedenáctiletých bylo možné na základě zvolené formy příběhu rozlišovat mezi texty reálně a pohádkově pojatými. Po přečtení textů třináctiletých bylo zřejmé, že tyto texty lze také rozdělit na dvě nejpočetnější skupiny, tentokrát ale spíše podle jejich obsahu. Jeden typ textu vypovídá především o autorových prožitcích ve vztazích, těžiště těchto příběhů často spočívá v neporozumění nebo komplikaci ve vztahu s blízkými. Druhý typ textu oproti tomu vypravuje o události potvrzující vlastní schopnosti, jak autor textu něco dokázal, předvedl, jak obstál ve vnějším světě, zdůrazňuje autorův úspěch. Řadu příběhů lze zařadit do uvedených skupin již podle jejich úvodních slov.

Délka textu

Délka textu je jediná charakteristika, jejíž stabilitu v čase naše výsledky potvrzují. Korelace délek textů, které děti napsaly v jedenácti a ve třinácti letech, je 0,34 ($p < 0,01$). Podobně jako v jedenácti letech píší dívky texty delší (průměrně 24 významových jednotek u dívek oproti 20 jednotkám u chlapců).

Stejně jako v analýze textů jedenáctiletých jsme hledali souvislost mezi délkou textů a vlastnostmi rodinného prostředí. Analýza textů třináctiletých nepotvrdila ani jeden z dříve uvedených statisticky významných výsledků.

Explicitní vyjádření emocí v textech třináctiletých

Podobně se nepotvrdil ani výsledek vypovídající o vztahu mezi rodinným prostředím a valencí emocí, které děti v textech vyjadřují. V textu, který děti psaly v jedenácti letech, uvedlo alespoň jednu explicitní emoci 44 % dětí, zatímco ve třinácti letech uvádělo takové vyjádření 61 % dětí. Ti, kdo vyjádřili emoce v jedenácti letech, nejsou titíž, kteří vyjadřovali emoce v třinácti letech ($\chi^2 = 0,24$, $df = 1$, $p = 0,63$). To znamená, že z vyjadřování emocí nelze usuzovat na jejich vyjádření ve třinácti letech. Vyjadřování emocí ve psaných textech tedy nelze považovat za stabilní osobnostní charakteristiku.

Výsledky nám umožňují dva stručné závěry. Délku textů lze chápat jako stabilní v čase, explicitní vyjadřování emocí nikoli.

Diskuse

Stručné citace v úvodu předznamenávají rozmanitost textů, které děti v našem výzkumném souboru píší: naši respondenti mají pro tvorbu vlastních textů různé podmínky, v různé míře si osvojili potřebné dovednosti, do jejich

textů se promítají odlišné zkušenosti, potřeby a aktuální prožitky, při psaní mohou hledat inspiraci v různých oblastech svého života atd. Napsané texty tak představují velmi bohatý a pestrý materiál. S přibývajícím rozmanitostí textů také roste obtížnost jejich analýzy.

Opakováním analýzy na textech třináctiletých se nám podařilo potvrdit jediný výsledek. Děti, které psaly v jedenácti letech delší texty, píší delší texty i ve třinácti letech. Délka textu, které děti píší, se tak zdá být charakteristikou, která je v čase stabilní.

Ostatní statisticky významné výsledky zjištěné na textech jedenáctiletých (vztah mezi délkou textů a rodinným prostředím a dále mezi rodinným prostředím a valencí vyjádřených emocí) se ve třinácti letech nepodařilo replikovat. Důvodů proč tomu tak bylo se nabízí více.

Odlišnosti zadání, nepřesnosti kategorizace, vývojové změny

Zadání úkolu v jedenácti a ve třinácti letech jsou odlišná. V jedenácti letech píší děti příběh o stromu, při psaní se soustředí na vytváření příběhu, do kterého možná nějakým způsobem projikují sami sebe. Ve třinácti letech děti píší příběh sami o sobě, prezentují se. Zadání ve třinácti letech je také nepřímým vybídím k napsání příběhu jiného žánru, než když bylo jejich úkolem napsat „příběh o stromu“ a konečně, své příběhy děti tvoří v domácím prostředí. Všechny uvedené okolnosti mohou ovlivňovat sledované charakteristiky textů.

V naší kategorizaci hodnotíme příběhy pouze podle emocí explicitně vyjádřených. V některých příbězích nejsou emoce explicitně pojmenovány, explicitní vyjádření je v nich nahrazeno opisem. Popis atmosféry nebo určitého děje navozuje pouze dojem určitého prožitku. Příběh pak zachovává rovnováhu mezi zápornými a kladnými prožitky (třeba v zápletky, komplikaci úvodní situace a závěrečným napravením, šťastným koncem příběhu), ale přesto je podle naší kategorizace hodnocen shodně jako text, který zmíněnou rovnováhu mezi valencí emocí postrádá. Východiskem by zde mohla být výrazně pracnější kategorizace, která by brala v úvahu i prožitky „opsané“. Její provedení na daném souboru by bylo nesrovnatelně náročnější.

V páté až sedmé třídě se dále rozvíjí jazykové dovednosti dětí (viz Viktorová 2002, Chrz 2002). Mění se také způsob, jak děti jazyk využívají. Kučera v této souvislosti hovoří o pohrávání si s jazykem, o „žakovském humoru“ typickém pro toto vývojové období. S odvoláním na Pommiera hovoří o (v pořadí třetí) zásadní změně ve využívání jazyka (Kučera, 2002).

Kromě naznačených vývojových změn je možné očekávat, že v průběhu dvou let změnily děti svůj postoj vůči samotnému výzkumu. Určitý vliv může mít snižující se věkový rozdíl se studenty, kteří provádí testování a to, poko-

likáté se účastní vyšetření. Některé z dětí přicházely k vyšetření ve třinácti letech poprvé, do neznámého prostředí, jiné děti již mohly mít dojem, že texty píší pro někoho, koho už znají.

Výše uvedené okolnosti mohou a nemusí ovlivňovat vyjadřování emocí v textech. Diskuzi lze shrnout tak, že odlišný kontext vzniku obou příběhů neumožňuje další závěry ohledně rozdílných výsledků v jedenácti a ve třinácti letech. K možnosti diagnostického využití textů tedy zůstává řada nezodpovězených otázek.

LITERATURA

- Čáp, J., Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno, Psychodiagnostika.
- Chrz, V. (2002). Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 52, 59–75.
- Kučera, M. (2002). *Sedmá třída v češtině*. Příloha závěrečné zprávy projektu GA ČR 406/00/0470. Praha.
- Lacinová a kol. (2003) Mezinárodní longitudinální studie Elspac. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 38 (1), 40–45.
- Lacinová, L., Michalčáková, R. (2003) Zpráva o brněnském longitudinálním výzkumu dětí ELSPAC. *Psychologie dnes* 9, 9.
- Strauss, A. Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice, Albert.
- Širůček, J. (2004). *Způsob výchovy v rodině – příspěvek k možnostem empirického zkoumání*. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Brno.
- Vančura, J., Ježek, S. (2004) „Příběhy o stromu“ v longitudinální studii Elspac. In Smékal, V., Lacinová, L., Kukla, L. (Eds.). *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister and Principal.
- Viktorová, I. (2002). *Psaní kompozice textů*. Nепublikovaný rukopis.

VZTAHY ADOLESCENTŮ VE VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ V KONTEXTU TEORIE STATUSŮ IDENTITY DLE MARCII

David Šmahel

Institut pro výzkum rodiny a populačních procesů FSS MU Brno

Úvod a cíle výzkumu

Technika a elektronická média zasahují s rozvojem moderní společnosti stále častěji do našeho života. Počítače a internet se stávají nenahraditelnými nejen pro činnost firem nebo vědeckou práci, ale jsou také zdrojem informací, poučení, zábavy a možností seberealizace pro mnoho dětí, adolescentů i dospělých. Podle poslední zprávy společnosti iAudit International (2004) měl český internet v listopadu 2004 celkem 3,13 milionu uživatelů. Vysoká penetrace internetu je právě mezi adolescenty a mladými lidmi, podle zprávy Media Projektu (2003) používalo internet v druhém kvartále 2003 65 % dospívajících ve věku 12–15 let a 72 % dospívajících ve věku 16–19 let.

V období dospívání se v souvislosti s kognitivními změnami, novým způsobem myšlení a změnami v emocionálních charakteristikách, mění i postoje a vztahy – jak k sobě samému, tak k ostatním lidem (Macek, 1999). Ujasnění si otázek a priorit z oblasti vztahů přátelských i partnerských je nedílnou součástí vývoje identity adolescenta. V období dospívání dochází k osamostatňování a kvalitativní diferenciaci vztahů a vazeb k okolí, schopnost obstát v oblasti vztahů je zdrojem sebedůvěry, pocitu autonomie a také kritériem samostatnosti při rozhodování. Důležitý je také rozvoj komunikačních dovedností, ke kterému v tomto období dochází. Zvládnutí komunikačních dovedností jako prostředků k vyjádření vlastního názoru, naslouchání, vyjádření přání, přijmutí a poskytnutí pochvaly je základem pro navazování blízkých osobních vztahů a tím také pro lepší sebehodnocení, emoční podporu a pocit vlastní hodnoty (Macek, 1999).

V předkládaném výzkumu se zabýváme především vztahy přátelskými, intimními a tématikou sexuality ve virtuálním prostředí. Cílem tohoto výzkumu bylo určení souvislostí mezi chováním adolescentů na internetu v oblasti partnerských a přátelských vztahů a podobou těchto vztahů v reálném životě. Ve výsledcích výzkumu se pokusíme odpovědět na otázku, zda je nějaká souvislost mezi počty přátel na internetu a v reálném životě (dle dávného mýtu nemají částí uživatelé internetu přátele v realitě, ale mají je pouze na internetu), dále se zaměříme na seznamování adolescentů ve virtuálním prostředí (pomáhá internet nesmělým dospívajícím v seznamování?) a

také na přístup adolescentů k „virtuálnímu sexu“ a prohlížení obrázků se sexuální tematikou. Dalším cílem výzkumu pak bylo ukázat souvislosti aktuální identity adolescenta v kontextu teorie Marcii a právě jeho chování ve virtuálním prostředí ve vztahové oblasti – v návaznosti na další výzkumy (Šmahel, 2002, 2003a). V následující kapitole si alespoň stručně připomeneme koncept identity dle Marcii.

Teoretický koncept identity dle Marcii

Marcia rozvinul Eriksonovův (2002) koncept hledání ego-identity jako vývojového úkolu adolescence a vytvořil model statusů identity (in Bačová, 1997; Macek, 1999; Johnson, P., Buboltz, W., C., & Seemann, E., 2003). Marcia vysvětluje status identity na základě pojmů krize/explorace („crisis“/„exploration“) a závazku („commitment“), vysvětlení pojmů krize a závazku je následující:

Krize/explorace je období, kdy je adolescent ve svém životě vtažen do procesu volby a rozhodování, krize procesem aktivního hledání a objevování („exploration“).

Závazek („commitment“) je přijetí určitého cíle a životního programu – převzetí zodpovědnosti za svůj život, míra osobní investice v tom, pro co se jedinec rozhodl.

Kombinace přítomnosti nebo nepřítomnosti krize a závazku jsou potom základem pro rozlišení čtyř stavů identity:

Tab. 1 Statusy identity podle J. Marcii

Aktuální pozice	Difúzní identita	Předčasně uzavřená identita	Moratorium	Dosažení identity
Krize	Může i nemusí být přítomná	Chybí	Přítomná	Přítomná
Závazek	Chybí	Přítomný	Chybí nebo je vágní	Přítomný

Difúzní identita („identity diffusion“) je stav, kdy adolescent neprožívá krizi ani závazek, nemá potřebu sebedefinování, mění své názory i chování, které je často v souladu s očekáváním či normami skupiny, které je členem.

Předčasně uzavřená identita („foreclosure“) je charakterizována přítomností závazku a absencí krize. Adolescent přebírá své názory od autorit. V tomto stadiu se spojuje rigidita a konvenčnost, adolescent je spokojený sám se sebou, ale závislý na autoritách.

Ve stadiu **nezávazné identity – moratoria** („moratorium“) adolescent zažívá pocit krize a zároveň nepocituje závazek nebo je závazek fádňí. V tomto stadiu zažívá adolescent stavy úzkosti a pochybností, avšak bez přijímání závazku. Právě v tomto stadiu adolescent podle Marcii zkouší nové role, experimentuje, objevuje nové hodnoty.

Ve statusu **dosažení identity** („identity achievement“) je přítomná krize i závazek. Adolescent prochází krizí hledání a pochybností, zároveň však přijímá zodpovědnost závazku. V tomto statusu dochází k prohlubování sebereflexe, jedinci jsou flexibilní a nezávislí.

Výzkumný soubor a metoda

Výzkumný soubor kvantitativního výzkumu tvořilo celkem 742 žáků středních škol ve věku 12–20 let, nejmladší respondenti (do 15 let) byli z osmiletých gymnázií. Po očištění dat jsme získali 681 dotazníků, z toho 492 dotazníků sebraných ve školách běžným způsobem (papírové dotazníky) a 189 dotazníků sebraných prostřednictvím elektronického dotazníku na internetu.

Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2003 formou kvantitativního šetření za pomoci dotazníku vlastní konstrukce, který obsahoval 95 položek. Dotazník byl rozdělen do tří částí: 24 položek zjišťujících identitu adolescentů, 7 položek ptajících se na základní data a 64 položek dotazujících se na způsoby chování adolescentů na internetu a jejich názory na virtuální svět (13 položek se zaměřovalo na oblast vztahů a sexuality, tyto analyzujeme v této práci). Dotazník měl dvě formy – běžnou „reálnou“ podobu (tužka-papír) a podobu internetovou, kdy respondenti dotazník vyplňovali na webové stránce. Reálnou i internetovou podobu dotazníku je možné nalézt na webových stránkách vytvořených za tímto účelem¹. Podrobnější postup konstrukce dotazníku i výzkumného souboru uvádíme z důvodu omezeného prostoru v jiné práci (Šmahel, 2003c).

V tomto výzkumu představíme pouze výsledky ze vzorku adolescentů, kteří internet využívají – v našem vzorku to bylo 91 % studentů (měřeno pouze ve vzorku dat z běžných dotazníků sbíraných ve školách).

Hypotézy

V předkládaném kvantitativním výzkumu jsme si stanovili následující hypotézy:

¹ Reálná podoba dotazníků: http://www.fss.muni.cz/~smahel/disert2003/dot_v4.doc
Internetová podoba dotazníků: <http://www.digimark.cz/dgsrmuni>

1. Existuje vztah mezi počtem přátel v reálném životě a na internetu – méně přátel v reálném životě znamená více přátel na internetu.
2. Dospívající, kteří mají více přátel v realitě, se na internetu méně seznamují.
3. Internet jako prostředek k seznámení pomáhá části adolescentů překonat obavy nebo nesmělost, které pociťují v reálném životě.
4. Dospívající, kterým internet při seznámení pomáhá kvůli obavám nebo nesmělosti, se častěji než ostatní dospívající na internetu seznamují.
5. Dospívající, kteří mají méně přátel na internetu, považují virtuální vztahy častěji za povrchní a krátkodobé.
6. Dospívající, kteří považují virtuální vztahy za povrchní a krátkodobé, používají internet méně často jako prostředek k seznámení.
7. Muži si na internetu častěji než ženy prohlížejí obrázky se sexuální tematikou.
8. Muži na internetu častěji než ženy vyhledávají „virtuální sex“.
9. Je možné nalézt souvislosti mezi statusy identity adolescenta a využíváním internetu v oblasti vztahů. U statusu moratoria a dosažení identity se projevuje vliv „explorace“ a adolescent v těchto stavech bude na internetu aktivnější také ve vztahové oblasti.

Výsledky výzkumu

Nejprve ukážeme frekvence a deskriptivní statistiky u vybraných položek dotazníku, které nám poskytnou lepší představu o struktuře odpovědí na jednotlivé otázky. (Číslování otázek odpovídá původnímu dotazníku, viz výše odkaz na internet.)

C27: Mohu říci, že na internetu mám hodně přátel.

C28: Internet jsem někdy dříve použil/a za účelem seznámení s potenciálním partnerem.

C30: Internet mi při seznamování pomáhá překonat mou nesmělost nebo obavy, které v reálném životě při seznamování pociťuji.

C31: Na internetu si prohlížím obrázky se sexuální tematikou.

C32: Na internetu jsem zkusil/a něco, co bych mohl/a nazvat „virtuálním sexem“.

C33: Na internetu jsem se stal/a obětí sexuálního obtěžování.

C35: Domnívám se, že virtuální vztahy jsou spíše povrchní.

C38: Některého ze svých partnerů (partnerek) jsem původně poznal(a) na internetu.

Tab. 2 Frekvence vybraných položek dotazníku

	C27 (%)	C28 (%)	C30 (%)	C31 (%)	C32 (%)	C33 (%)	C35 (%)	C38 (%)
Naprosto nesouhlasím	13,2	29,8	25,8	39,5	53,8	65,1	4,3	48,6
Nesouhlasím	23,6	21,7	23,7	23,1	23,6	22,0	8,0	30,1
Spíše nesouhlasím	27,8	9,4	14,9	15,0	7,0	4,9	15,1	7,5
Spíše souhlasím	19,0	17,4	19,5	9,1	6,2	3,6	25,0	4,7
Souhlasím	10,7	17,8	12,2	8,8	5,4	2,6	28,5	5,5
Naprosto souhlasím	5,7	3,9	3,9	4,6	4,1	1,8	19,1	3,6
Celkem	100	100	100	100	100	100	100	100
Průměr	3,08	2,83	2,80	2,38	1,98	1,62	4,23	1,99
Std. odchylka	1,38	1,62	1,51	1,51	1,41	1,11	1,36	1,35

Většina adolescentů se domnívá, že virtuální vztahy jsou spíše povrchní (C35, v součtu 72,6 % souhlasných odpovědí). Zdá se, že tato skutečnost však části z těchto adolescentů nebrání v navazování virtuálních přátelství a vztahů. V součtu 35,4 % dospívajících udává, že „na internetu má mnoho přátel“ (C27), a 39,1 % použilo někdy dříve internet k seznámení s potenciálním partnerem (C28). V součtu 35,6 % adolescentů udává, že internet při seznamování pomáhá překonat nesmělost nebo obavy, které mají v reálném životě (C30).

V součtu jen 22,5 % dospívajících uvedlo, že si prohlíží na internetu obrázky se sexuální tematikou (C31) a celkem 15,7 % souhlasilo s tím, že zkusili na internetu „virtuální sex“ (C32). Část dospívajících také uvedla, že se stali na internetu obětí sexuálního obtěžování (C33, v součtu 8 %) a menší část také přiznala, že byli těmi, kdo sexuálně obtěžovali (4 %, není v tabulce).

Nejprve se podívejme na rozdíly v uvedených položkách podle proměnné pohlaví respondenta. Následující tabulka ukazuje pouze statisticky významné výsledky.

Tab. 3 Výsledky t-testu – srovnání položek z oblasti vztahů dle pohlaví respondenta

	Pohlaví	N	Průměr	St. odchylka	t	df	p
C31: Na internetu si prohlížím obrázky se sexuální tematikou.	Muž	256	3,20	1,63	12,64	613	0,000
	Žena	359	1,80	1,10			
C33: Na internetu jsem se stal/a obětí sexuálního obtěžování.	Muž	256	1,47	0,90	2,88	611	0,004
	Žena	357	1,73	1,22			
C34: Na internetu jsem byl/a tím, kdo sexuálně obtěžoval.	Muž	255	1,47	0,93	3,91	612	0,000
	Žena	359	1,23	0,59			

V tabulce je vidět, u kterých otázek jsme našli statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci si především výrazně častěji prohlíží obrázky se sexuální tematikou, procento souhlasných odpovědí na tuto otázku je u chlapců 42,6 %, u žen 8 %. Statisticky významné rozdíly jsou také v otázkách týkajících se sexuálního obtěžování, kdy chlapci častěji sexuálně obtěžují a komplementárně jsou dívky častěji sexuálně obtěžovány. V součtu 10,6 % dívek (4,4 % chlapců) souhlasilo, že se na internetu staly obětí sexuálního obtěžování, zatímco 5,5 % chlapců (1,2 % dívek) přiznalo, že byli těmi, kdo sexuálně obtěžovali. U ostatních položek jsme nenalezli statisticky významné rozdíly. Dívky i chlapci tedy v podobné míře provozují „virtuální sex“, což je většinou textová komunikace na sexuální témata. Obecně se zdá, že dívky dávají v sexuální oblasti na internetu přednost spíše komunikaci, zatímco chlapci častěji prohlíží obrázky.

Následující tabulka ukazuje Pearsonovy korelace mezi vybranými položkami dotazníku, věkem, hodinami týdně na internetu (chatu, on-line hrách) a otázkou, která zjišťovala množství přátel v reálném životě.

Tab. 4 Korelace vybraných položek z oblasti vztahů a základních charakteristik

	C30	C31	C32	C33	C34	C35	C36
Věk	* 0,11	0,10	0,03	0,05	0,04	0,04	0,05
Hodiny na internetu	0,06	* 0,16	* 0,13	0,06	* 0,15	0,04	0,01
Roky na internetu	0,09	* 0,13	0,06	0,00	0,01	0,01	0,01
Hodiny na chatu	* 0,15	0,06	* 0,19	* 0,13	* 0,14	0,03	0,04
C26: přátelé v reálném životě	* 0,16	0,07	0,03	0,08	0,01	0,06	0,07
C35: virt vztahy jsou povrchní	0,05	0,04	0,01	0,04	0,01	1,00	* 0,44
C36: virt vztahy trvají krat. dobu	0,03	0,03	0,06	0,07	0,03	* 0,44	1,00

* hladina významnosti $p < 0,01$

Zdá se, že internet pomáhá překonat nesmělost nebo obavy (C30) častěji mladším respondentům, ačkoliv korelace není nijak vysoká. Je zajímavé, že nenacházíme statisticky významnou souvislost ($p < 0,01$) věku s žádnou z dalších otázek, ačkoliv v tabulce jsou přítomny i položky zabývající se sexualitou (C31 až C34). Mladší dospívající si patrně prohlíží obrázky se sexuální tematikou a pokouší se o virtuální sex v podobné míře jako ti starší. Tuto hypotézu potvrzuje také srovnání průměrů pomocí analýzy rozptylu, kdy se ukazuje, že pouze 12letí respondenti ve srovnání s ostatními méně často prohlíží obrázky se sexuální tematikou (výsledky analýzy rozptylu zde

podrobně neuvádíme). U ostatních věkových kategorií jsou průměry srovnatelné.

V tabulce také vidíme vztah mezi některými položkami a hodinami na internetu, respektive na chatu. Zdá se, že čím více hodin týdně adolescent tráví na internetu nebo chatu, tím spíše ho využívá také k vyzkoušení „virtuálního sexu“ a byl častěji sexuálně obtěžován nebo sexuálně obtěžoval.

V posledním řádku tabulky jsou korelace položky C26 (subjektivní hodnocení počtu přátel v reálném životě) s ostatními otázkami. Je vidět náznak vztahu mezi subjektivním hodnocením množství přátel a mírou toho, jak pomáhá internet překonávat obavy a nesmělost – čím více má dospívající reálných přátel, tím méně mu internet pomáhá překonat obavy nebo nesmělost při seznamování. Důležité však je, že se neukazuje žádná souvislost mezi počtem přátel v reálném životě a ostatními položkami. Naopak se zdá, že existuje vztah mezi počtem přátel na internetu a v realitě (v tabulce zde neuvádíme; $r = 0,21$; $p < 0,01$). Kdo má tedy přátele na internetu, má je častěji také v realitě.

Nejvyšší korelace je vidět mezi posledními dvěma položkami v tabulce (jsou zároveň v řádku i sloupci a týkají se krátkého trvání a povrchnosti online vztahů, $r = 0,44$). Důležité však je, že v této oblasti nenacházíme žádnou souvislost mezi názory na povrchnost a krátké trvání virtuálních vztahů a chováním ve virtuálním světě. Jak již bylo naznačeno, velká část adolescentů sice považuje virtuální vztahy za povrchní, plytké a krátkodobé, přesto však tyto vztahy navazují a udržují.

Jelikož jsme považovali za významnou otázku, nakolik pomáhá internet dospívajícím překonat při seznamování nesmělost nebo obavy, které pocítují v reálném životě (C30), analyzovali jsme dále tuto položku pomocí t-testu. Dospívající jsme rozdělili na ty, kteří s položkou souhlasili a ty, kteří nesouhlasili. Výsledky t-testu potvrdily, že existuje souvislost mezi množstvím přátel v realitě a touto položkou – dospívající, kteří tvrdí, že jim internet pomáhá překonat nesmělost a obavy, také udávají, že mají v realitě méně přátel ($t = 2,44$; $df = 612$; $p = 0,015$). Zároveň tito dospívající častěji udávají, že na internetu mají přátel hodně ($t = 4,37$; $df = 612$; $p < 0,001$). Zdá se tedy, že část dospívajících, která je v realitě sociálně handicapovaná problémy s nesmělostí, si svůj handicap na internetu vynahrazuje.

Virtuální vztahy adolescentů v kontextu teorie Marcii

Nyní se budeme zabývat analýzou položek některých položek dotazníku v kontextu teorie statusů identity Marcii. V následující tabulce statusy identity představují skóry příslušných položek dotazníku na statusy identity, který jsme sestavili na základě dotazníku EOMEIS-2 (Adams, 1998). V tomto

dotazníku jsme zkoumali status identity adolescenta v oblastech partnerství, přátelství a životního stylu. Vytvoření dotazníku statusů identity podrobněji popisujeme v jiné práci (Šmahel, 2003c). V tabulce uvádíme korelace (skórů) statusů identity a některých položek dotazníku, které jsme zde použili vzhledem k lepší názornosti a omezenému prostoru tohoto příspěvku, přesnější by bylo opět využití skórů tematicky blízkých otázek.

Tabulka ukazuje korelace statusů identity a následujících položek:

C3: Na internetu čtu nebo vyhledávám informace o partnerských vztazích.

C21: Internet mi pomáhá si vyjasnit, jakého chci mít partnera/partnerku.

C19: Internet mi pomáhá si vyjasnit, jaké přátele chci mít.

C29: Internet nyní používám za účelem seznámení s potenciálním partnerem.

C30: Internet mi při seznamování pomáhá překonat mou nesmělost nebo obavy, které v reálném životě při seznamování pocítuji.

C37: Mám přátele, které jsem původně poznal(a) na internetu.

Tab. 5 Korelace statusu identity adolescenta a některých položek z oblasti vztahů

	C3	C21	C19	C29	C30	C37
Difúzní identita	0,05	0,06	0,08	0,06	0,06	0,02
Předčasně uzavřená identita	0,06	* 0,12	0,11	0,05	0,08	0,05
Moratorium	* 0,14	* 0,29	* 0,30	* 0,24	* 0,30	0,00
Dosažení identity	* 0,19	0,08	* 0,16	0,01	0,00	* 0,15

* hladina významnosti $p < 0,01$

Položka C3 statisticky pozitivně koreluje se statusy moratoria a dosažení identity – je třeba si uvědomit, že oba tyto statusy v sobě obsahují exploraci, neboli proces aktivního hledání. Adolescenti ve statusu moratoria a dosažení identity tedy častěji na internetu čtou a vyhledávají informace o partnerských vztazích, což je právě v souladu s procesem aktivního hledání. (Podobně je tomu u dalších otázek z tohoto okruhu.)

Především moratorium je statusem, který je charakterizován explorací, experimentováním s identitou, hledáním nových hodnot a cílů. V tabulce výše jsou také vidět nejvyšší korelace u tohoto statusu a uvedených položek – adolescentům ve statusu moratoria internet častěji pomáhá si vyjasnit, jakého chce mít partnera či partnerku a také přátele, častěji používá internet pro seznámení s partnerem. Vyšší korelace těchto položek odpovídají dle našeho

názoru právě „aktivnímu hledání“ (exploraci), které je pro status moratoria typické. Adolescent tak používá internet v souladu se svým statutem identity.

Zajímavá je také vyšší korelace u statusu moratoria a otázky, zda internet při seznamování pomáhá překonat nesmělost nebo obavy, které v reálném životě adolescent při seznamování pociťuje. Zdá se, že adolescentům ve statusu moratoria internet častěji pomáhá překonat tyto obavy při seznamování, což může být dáno také jejich vyšší úzkostností. Souvislost moratoria a této položky není dána jen tím, že se adolescenti v moratoriu na internetu častěji seznamují, při parciální korelaci bez vlivu proměnných „seznamování na internetu“ byl výsledek také statisticky významný ($r = 0,25$; $p < 0,01$).

Všimněme si také pozitivní a statisticky významné korelace mezi statutem dosažení identity a položkou C37 („Mám přátele, které jsem původně poznal(a) na internetu.“) Adolescenti ve statusu dosažení identity častěji uvádějí, že mají více přátel jak v reálném životě ($r = 0,14$; $p < 0,01$), tak ve virtuálním prostředí ($r = 0,15$; $p < 0,01$) a zároveň pak mají více přátel, které původně poznali na internetu. Internet se tak patrně stává jedním z míst, kde adolescent hledá přátele a navazuje kontakty – ve zvýšené míře právě v období moratoria, ve statusu dosažení identity pak přátele častěji již má a část z nich nalezl patrně také na internetu.

Reflexe výsledků výzkumu ve vztahu k hypotézám

Nyní si ukážeme výsledky výzkumu z hlediska stanovených hypotéz.

1. Existuje vztah mezi počtem přátel v reálném životě a na internetu – méně přátel v reálném životě znamená více přátel na internetu.

Výsledek: Tato hypotéza se nepotvrdila, naopak se ukazuje, že tento vztah je právě opačný. Dospívající, kteří mají více přátel v reálném životě, mají více přátel také ve virtuálním prostředí.

2. Dospívající, kteří mají více přátel v realitě, se na internetu méně seznamují.

Výsledek: Tato hypotéza se nepotvrdila, mezi množstvím přátel v realitě a mírou seznamování na internetu jsme nenalezli žádný vztah.

3. Internet jako prostředek k seznámení pomáhá části adolescentů překonat obavy nebo nesmělost, které pociťují v reálném životě.

Výsledek: Tato hypotéza se potvrdila, celkem 35,6 % adolescentů souhlasí s tvrzením, že jim internet při seznamování pomáhá překonat nesmělost nebo obavy.

4. Dospívající, kterým internet při seznámení pomáhá kvůli obavám nebo nesmělosti, se častěji než ostatní dospívající na internetu seznamují.

Výsledek: Tato hypotéza se potvrdila. Dospívající, kterým internet pomáhá při seznámení, se na internetu častěji seznamují a mají zde více přátel než jiní dospívající.

5. Dospívající, kteří mají méně přátel na internetu, považují virtuální vztahy častěji za povrchní a krátkodobé.

Výsledek: Tato hypotéza se nepotvrdila, nenalezli jsme vztah mezi počtem přátel na internetu a příslušnými názory na virtuální vztahy.

6. Dospívající, kteří považují virtuální vztahy za povrchní a krátkodobé, používají internet méně často jako prostředek k seznámení.

Výsledek: Tato hypotéza se nepotvrdila, dospívající, kteří považují on-line vztahy za povrchní a krátkodobé, se na internetu seznamují v podobné míře jako ostatní dospívající.

7. Muži si na internetu častěji než ženy prohlíží obrázky se sexuální tematikou.

Výsledek: Tato hypotéza se potvrdila, muži si prohlíží obrázky se sexuální tematikou asi 4x častěji než ženy.

8. Muži na internetu častěji než ženy vyhledávají „virtuální sex“.

Výsledek: Tato hypotéza se nepotvrdila. V oblasti míry využívání „virtuálního sexu“ jsou na tom muži i ženy velmi podobně.

9. Je možné nalézt souvislosti mezi statusy identity adolescenta a využíváním internetu v oblasti vztahů. U statusu moratoria a dosažení identity je projevův vliv aktivního hledání a adolescent v těchto stavech bude na internetu aktivnější také ve vztahové oblasti

Výsledek: Hypotéza se potvrdila. Nalezli jsme souvislosti mezi statusy identity adolescenta a jeho chováním ve virtuálním světě. Především status moratoria se ukazuje být jako specifický, adolescent s tímto statusem je častěji aktivní (exploruje) také ve virtuálním prostředí. U statusu dosažení identity byly tyto souvislosti nižší, i když také statisticky významné.

Závěr a diskuse

V této kapitole uvedeme výsledky předkládaného výzkumu v souvislosti s zjištěními dalších autorů a shrneme zjištění našeho výzkumu.

Suler (2003) pokládá za významný motiv přitahující adolescenty k internetu virtuální sex („cybersex“). V našem výzkumu se potvrzuje, že část adolescentů virtuální sex přinejmenším zkoušela, jejich podíl však není příliš vysoký (15,7 %). Nenalezli jsme také žádnou souvislost mezi provozováním virtuálního sexu, věkem, pohlavím, přítomností nebo nepřítomností partnera a identitou dospívajícího. Spíše se zdá, že zájem o virtuální sex je více méně

podobný napříč všemi charakteristikami i věkovým spektrem našeho vzorku (12–20 let), nižší je pouze u věku 12 let. V našich podmínkách nemůžeme potvrdit zájem o „virtuální sex“ jako výrazný motiv přitahující adolescenty k internetu. Výrazně častějším jevem je prohlížení obrázků se sexuální tematikou, které preferují především muži.

Turkleová (1998) popisuje virtuální svět jako prostředí, které napomáhá lidem k „útěku z vazeb reálna“, což jim může pomáhat v překonávání problémů z reálného života. Autorka považuje experimentování s identitou za podporu pro zdolání problémů reálného života. Výsledky našeho kvantitativního výzkumu ukazují, že virtuální prostředí může být nápomocno při plnění vývojových úkolů adolescentů – může dospívajícím pomoci v ujasnění jejich životních postojů, hodnot a cílů, což se projevuje především u adolescentů ve statusu moratoria.

Ve výzkumu HomeNet (Kraut et al., 1998) došli autoři ke zjištění, že on-line vztahy jsou ve srovnání se vztahy z reálného života typicky slabší. V podobně zaměřeném výzkumu autoři uvádí (Parks & Roberts in Subrahmanyam et al., 2001) menší šíři on-line vztahů a předpokládají jejich kratší trvání. Tato tvrzení potvrzují také výsledky našeho výzkumu – velká většina adolescentů popisuje virtuální vztahy jako povrchní a krátce trvající. Tento výsledek jsme očekávali již na základě našeho kvalitativního výzkumu (Šmahel, 2003b). Přesto však existuje významná skupina dospívajících (asi jedna čtvrtina), která tuto skutečnost popírá a pro které mohou být virtuální vztahy patrně stejně důležité jako vztahy reálné. Zároveň je třeba říci, že pocit nižší kvality virtuálních vztahů jen málo u dospívajících omezuje seznamování se a navazování vztahů ve virtuálním prostředí – asi 40 % dospívajících použilo internet při seznamování s potenciálním partnerem. Internet je také pro mnoho dospívajících místem, které jim pomáhá překonat nesmělost nebo obavy, které pociťují při seznamování v reálném životě. Častěji takto internet napomáhá dospívajícím ve statusu moratoria, důvodem by mohla být vyšší úzkostnost adolescentů, která je s tímto statutem spojována (Macek, 1999).

V našem výzkumu vyvracíme starý „mýtus“, že na internetu hledají přátele především ti, kteří mají méně přátel v reálném životě. Ukázalo se, že adolescenti se na internetu seznamují s přáteli nebo potenciálními partnery bez ohledu na to, kolik přátel mají v reálném životě. Naopak existuje vztah mezi (percipovaným) počtem přátel v reálném životě a na internetu, dospívající s více přáteli v reálném životě mají více přátel také na internetu. Tato skutečnost se nevylučuje s tvrzením, že internet pomáhá při seznamování některým adolescentům překonat nesmělost nebo obavy. Adolescenti, kterým internet pomáhá překonat nesmělost nebo obavy, se na internetu také častěji seznamují s potenciálními partnery i přáteli.

Ukazuje se, že virtuální svět v oblasti vztahů pomáhá naplnit potřeby a vývojové úkoly adolescentů. Internet se stává jen dalším místem – rozměrem, v němž dospívající své potřeby naplňuje, což může být důležité právě pro sociálně handicapované skupiny dospívajících. Celkově však dospívající využívají internet spíše v souladu se svým chováním v reálném životě a můžeme říci, že internet není světem odděleným od světa reálného, ba naopak, často jsme ve světě virtuálním stejní/chováme se podobně, jako v realitě.

LITERATURA

- Adams, G. (1998): *Objective measure of Ego Identity Status: A Reference Manual*. Soukromá korespondence, 1999.
- Báčová, V. (1997). Identita v sociální psychologii. In Výrost, J. & Slaměník, K., (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: ISV – nakladatelství. ISBN: 80-85866-20-X
- Erikson, H., E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN: 80-7203-380-8
- Johnson, P., Buboltz, W., C., & Seemann, E. (2003). Ego identity status: A step in the differentiation process. *Journal of Counseling and Development*, 81, 2, s. 191–195. Staženo: říjen, 2003 z : ProQuest database.
- iAudit International* (2004). Staženo: leden, 2005. Dostupný z [www: http://www.iaudit.info](http://www.iaudit.info)
- Kraut R., V. Lundmark, M. Patterson, S. Kiesler, T. Mukhopadhyay, W. Scherlis. (1998). Internet Paradox. A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being? *American Psychologist* 53: (9), s. 1017–1031.
- Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-348-X
- MEDIA PROJEKT – INTERNET MONITOR* (2003). GfK Praha, Median, SKMO. Soukromá korespondence.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, s. 7–30. Staženo leden, 2002, z: ScienceDirect.
- Suler, J. (2003). *The Psychology of Cyberspace*. Staženo: leden, 2002. Dostupný z [www: http://www.reider.edu/users/Suler/psycyber/psycyber.html](http://www.reider.edu/users/Suler/psycyber/psycyber.html)
- Šmahel, D. (2002). Dospívající v prostředí internetu – reálná a virtuální identita. In Plaňava, I., Pilát, M., (Eds.), *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Barrister&Principal – studio, Brno 2002, s. 260–272. ISBN: 80-86598-36-5
- Šmahel, D. (2003a). Souvislosti reálné a virtuální identity dospívajících. In Mareš, P. & Potočný, T. (Eds.): *Modernizace a česká rodina*. ISBN: 80-86598-61-6
- Šmahel, D. (2003b). *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-360-1

- Šmahel, D. (2003c). *Adolescenti a internet: identita, vztahy, komunikace*. Disertační práce. Brno: FSS MU.
- Turkle, S. (1998). *Life on the screen*. New York: Touchstone Books. ISBN: 0684833484
- Vybíral, Z. (2002). Výzkum disinhibice u mladých uživatelů chatu. In Plaňava, I., Pilát, M. (Eds.), *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. Barrister&Principal – studio, Brno 2002, s. 273–295. ISBN: 80-86598-36-5
- Wallace, P. (1999). *The psychology of the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 0-521-79709-8

SEBEPOJETÍ INTELEKTOVĚ NADANÝCH DĚTÍ A DĚTÍ SPADAJÍCÍCH DO PÁSMU PRŮMĚRNÉ INTELIGENCE

Věra Hajná

Psychologický ústav, Masarykova univerzita, Brno

Teorie

Zkoumání sebepojetí intelektově nadaných dětí je součástí širšího výzkumu zaměřeného na sociální a emocionální oblast, které jsou v literatuře označovány jako nejproblematictější aspekty života u vysoce nadaných dětí.

Struktura sebepojetí je u dětí závislá na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Od sedmi let se dětské sebepojetí vyvíjí v hierarchicky organizovanou a multidimenzionální strukturu – hodnotí se v oblastech školních dovedností, sociální akceptace, pohybových dovedností a fyzického vzhledu (Marsh, 1990). Kromě toho školní děti jsou schopné kombinovat jednotlivá hodnocení do celkového obrazu o sobě – globálního sebehodnocení (global self-worth, Harter, 1999).

Literatura v oblasti výzkumu sebepojetí a sebehodnocení nadaných dětí poskytuje soubor neprokázaných zjištění. Mnoho studií uvádí, že nadané děti dosahují vyššího sebehodnocení než děti nenadané (Kollof, Feldhusen, 1984; Coleman, Fults, 1982; Kelly, Colangelo, 1984; Maddux, Sheiber, Bass, 1982) – častější výskyt u dětí zařazených do speciálních programů. Na druhé straně, Bracken (1980), či Klein, Cantor (1976) udávají, že nadaní jedinci mají často nižší sebehodnocení než jejich vrstevníci, zatímco neprokazatelný rozdíl mezi oběma skupinami v sebehodnocení zjistili např. Loeb, Jay, 1987, Janos a Robinson, 1984, Lehman, Erdwins, 1982, či Tidwell, 1980.

Metodika

Vzorek

Oslovili jsme téměř 1000 dětí ve věku 7–10 let na základních školách v Brně. K identifikaci nadaných jsme použili Ravenovu barevnou progresivní matici. Také jsme požádali učitele a rodiče, aby označili děti, o kterých se domnívají, že jsou nadaní. Z celého souboru jsme vybrali 58 nadaných dětí, které se podrobily dalšímu testování. Vyrovnávací skupinu tvořilo 85 dětí ve věku 7–8 let, u kterých jsme data sbírali hromadně. Celkový vzorek 143 dětí jsme pro následné statistické zpracování rozdělili do dvou skupin podle externího kritéria – IQ dosažené v Ravenovi = 130 (Tab. 2).

Tab. 1 Výzkumný soubor

Pohlaví	Skupina nadaných			Vyrovnávací skupina		
	N	Procenta	Průměrný věk	N	Procenta	Průměrný věk
Chlapci	28	48,28	8/3	33	38,8	7/10
Děvčata	30	51,72	8/8	52	61,2	7/8
Celkem	58	100,00	8/5	85	100	7/9

(Věk je v letech a měsících.)

Tab. 2 Soubor rozdělený podle limitu $IQ_{\text{Raven}} = 130$

Pohlaví	Skupina $IQ \geq 130$			Skupina $IQ \leq 129$		
	N	Procenta	Průměrný věk	N	Procenta	Průměrný věk
Chlapci	28	49,12	8/7	51	59,3	8
Děvčata	29	50,88	8/2	35	40,7	7/8
Celkem	57	100,00	8/5	86	100	7/10

(Věk je v letech a měsících.)

Metody

- Ravenovy Barevné progresivní matrice (CPM, Ferjenčík, 1985)
- Profil vnímání sebe sama pro děti (Self-Perception Profile for Children, SPSC, Harter, 1985)

Výsledky**Jak se nadané děti hodnotí?**

Výsledky našeho výzkumu potvrzují výsledky studií, ve kterých nebyly prokázány rozdíly v sebepojetí nadaných a nenadaných dětí. Mezi dvěma skupinami rozdělenými podle limitu $IQ_{\text{Raven}} = 130$ jsme v jednotlivých dimenzích sebepojetí a celkovém sebehodnocení nezjistili téměř žádné signifikantní rozdíly. Nadané děti dosahují významně vyššího výsledku jen v oblasti **školních dovedností** (Tab. 3). Můžeme se domnívat, že děti s vyššími intelektovými schopnostmi dosahují ve škole častěji úspěchů a dobrých známek než děti s horšími intelektovými předpoklady.

Tab. 3 Rozdíly mezi skupinami v průměrech subškál SPPC

	IQ	N	M	SD	t	df	Sig.
Školní dovednosti	Do 129	58	2,96	0,80	2,37	100	0,02*
	Nad 130	44	3,30	0,61			
Sociální akceptace	Do 129	58	2,87	0,70	0,34	100	0,74
	Nad 130	44	2,83	0,62			
Pohybové dovednosti	Do 129	58	2,82	0,77	1,22	100	0,23
	Nad 130	44	2,65	0,65			
Fyzický vzhled	Do 129	58	3,15	0,72	0,25	100	0,81
	Nad 130	44	3,11	0,68			
Chování	Do 129	58	3,22	0,60	0,02	100	0,98
	Nad 130	44	3,22	0,63			
Globální sebehodnocení	Do 129	58	3,34	0,64	0,32	100	0,86
	Nad 130	44	3,36	0,66			

* Rozdíl signifikantní na 0,05 úrovni

SPPC = Self-Perception Profile for Children

Determinace „globálního“ sebehodnocení

V tabulkách 4 a 5 můžete sledovat korelace mezi jednotlivými oblastmi sebepojetí a celkovým sebehodnocením. V obou skupinách je celkové sebehodnocení nejvýrazněji determinováno školními dovednostmi a chováním. V naší kultuře jsou dobré školní výkony a vhodné chování u dětí velmi oceňovány (neprospěch a nevhodné chování trestány). Tyto oblasti jsou pro děti významnými motivačními faktory.

Tab. 4 Korelace mezi SPPC subškálami – nadané děti

Subškály	Korelace	Sociální akceptace	Pohybové dovednosti	Fyzický vzhled	Chování	Globální sebehodn.	IQ_{Raven}
Školní dovednosti	Pearson	0,263	0,185	0,047	0,645**	0,457**	0,162
	Sig.	0,084	0,229	0,763	0,000	0,002	0,312
	N	44	44	44	44	44	41
Sociální akceptace	Pearson		0,138	0,384*	0,445**	0,319*	0,210
	Sig.		0,371	0,010	0,002	0,035	0,188
	N		44	44	44	44	41
Pohybové dovednosti	Pearson			0,205	0,118	0,052	0,047
	Sig.			0,181	0,444	0,735	0,771
	N			44	44	44	41
Fyzický vzhled	Pearson				0,375*	0,280	0,103
	Sig.				0,012	0,065	0,520
	N				44	44	41
Chování	Pearson					0,511**	0,052
	Sig.					0,000	0,747
	N					44	41

Globální sebehodn.	Pearson						0,117
	Sig.						0,466
	N						41

* Korelace signifikantní na 0,05 úrovni

** Korelace signifikantní na 0,01 úrovni

SPPC = Self-perception profile for children

Skupiny se pak od sebe liší v oblastech sociální akceptace a fyzického vzhledu. Pro děti nadané je významnější oblast sociálních vztahů, pro děti nenadané je pak důležitější jejich vzhled. Obě skupiny přitom dosahovaly v těchto oblastech velmi podobných skóre.

U obou skupin můžeme také nalézt velmi silný vztah mezi chováním a školními dovednostmi. U skupiny nadaných dětí je chování navíc významně spojeno se sociální oblastí sebezpetí.

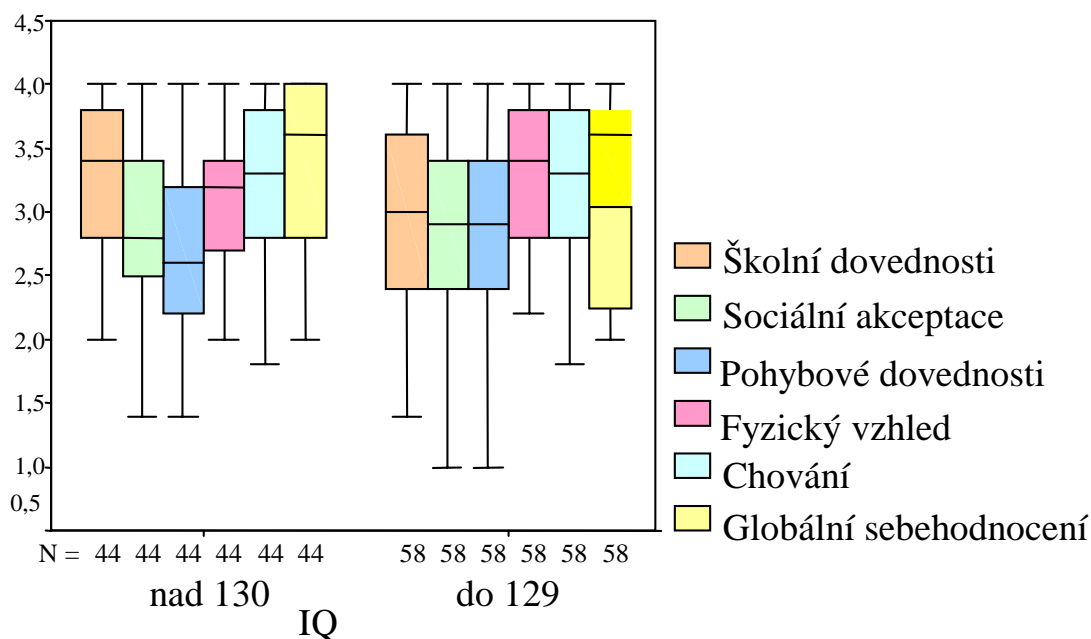
Tab. 5 Korelace mezi SPPC subškálami – nenadané děti

Subškály	Korela- ce	Sociální akcepta- ce	Pohybo- vé do- vednosti	Fyzický vzhled	Chování	Globální sebe- hodn.	IQ _{Raven}
Školní dovednosti	Pearson	0,387**	0,225	0,386**	0,529**	0,583**	-0,039
	Sig.	0,003	0,089	0,003	0,000	0,000	0,773
	N	58	58	58	58	58	58
Sociální akceptace	Pearson		0,295*	0,093	0,183	0,193	0,224
	Sig.		0,024	0,488	0,168	148	0,091
	N		58	58	58	58	58
Pohybové dovednosti	Pearson			0,287*	0,183	0,244	0,287*
	Sig.			0,029	0,169	0,064	0,029
	N			58	58	58	58
Fyzický vzhled	Pearson				0,139	0,381**	0,252
	Sig.				0,297	0,003	0,057
	N				58	58	58
Chování	Pearson					0,405**	0,254
	Sig.					0,002	0,054
	N					58	58
Globální sebehodn.	Pearson						0,093
	Sig.						0,489
	N						58

* Korelace signifikantní na 0,05 úrovni

** Korelace signifikantní na 0,01 úrovni

SPPC = Self-perception profile for children

Graf 1 Průměry subškál SPPC v závislosti na IQ pro obě skupiny

V grafu 1 můžeme názorně vidět rozdíly mezi hodnotami sebepojetí ve všech jeho oblastech u obou zkoumaných skupin. Pro nadané děti jsou nejsilnějšími oblastmi sebepojetí školní dovednosti a celkové sebehodnocení. Naopak nejnižších hodnot dosahují v oblastech sociální akceptace a pohybových dovedností. Oblasti sociálních vztahů a sportovních aktivit bývají u nadaných dětí nejčastějším zdrojem problémů či nedostatků a náš výzkum tyto závěry také podporuje.

U dětí nenadaných nejsou tak výrazné rozdíly mezi jednotlivými doménami sebepojetí. Stejně jako nadané děti se nejlépe hodnotí v oblasti celkového sebehodnocení. Tento jev pozitivního vnímání sebe sama celkově jako člověka může být spojený i s vývojovým obdobím mladšího školního věku.

Existují rozdíly mezi sebehodnocením dívek a chlapců?

Zjistili jsme, že mezi sebehodnocením nadaných dívek a chlapců existují významné rozdíly. Týkají se oblastí sociální akceptace, fyzického vzhledu a chování (Tab. 6). Dívky se ve všech zmíněných oblastech hodnotí lépe než chlapci. Z těchto výsledků můžeme usuzovat na lepší sociální přizpůsobení, menší problémy s chováním, či lepší vyrovnanost, příp. menší sebekritičnost než u chlapců. Vzhledem k tomu, že v nenadané skupině k těmto rozdílům nedochází (rozdíl mezi sebehodnocením nadaných a nenadaných dívek není signifikantní), přikláním se k názoru, že zejména nadaní chlapci mají problémy v sociální oblasti a vnímáním svého těla.

Tab. 6 Rozdíly mezi subškálami v závislosti na pohlaví – nadané děti

Subškály	Pohlaví	N	M	SD	t	df	Sig
Školní dovednosti	Dívky	21	3,43	0,58	1,35	42	0,185
	Chlapci	25	3,18	0,62			
Sociální akceptace	Dívky	21	3,14	0,54	3,79	42	0,000**
	Chlapci	25	2,52	0,54			
Pohybové dovednosti	Dívky	21	2,51	0,56	1,45	42	0,150
	Chlapci	25	2,79	0,71			
Fyzický vzhled	Dívky	21	3,38	0,52	2,81	42	0,008**
	Chlapci	25	2,85	0,73			
Chování	Dívky	21	3,51	0,48	3,41	42	0,001**
	Chlapci	25	2,93	0,64			
Globální sebehodnocení	Dívky	21	3,53	0,66	1,68	42	0,100
	Chlapci	25	3,20	0,63			

** Rozdíl je signifikantní na 0,01 úrovni

Tab. 7 Rozdíly mezi subškálami v závislosti na pohlaví – nenadané děti

Subškály	Pohlaví	N	M	SD	t	df	Sig
Školní dovednosti	Dívky	34	3,11	0,71	1,66	56	0,103
	Chlapci	24	2,76	0,89			
Sociální akceptace	Dívky	34	2,95	0,60	1,04	56	0,304
	Chlapci	24	2,76	0,83			
Pohybové dovednosti	Dívky	34	2,86	0,77	0,41	56	0,685
	Chlapci	24	2,76	0,77			
Fyzický vzhled	Dívky	34	3,14	0,74	0,09	56	0,930
	Chlapci	24	3,16	0,71			
Chování	Dívky	34	3,41	0,55	3,08	56	0,003**
	Chlapci	24	2,95	0,58			
Globální sebehodnocení	Dívky	34	3,42	0,58	1,17	56	0,247
	Chlapci	24	3,23	0,71			

** Rozdíl je signifikantní na 0,01 úrovni

Ve skupině nenadaných dětí je situace odlišná. Mezi sebehodnocením dívek a chlapců nejsou téměř žádné signifikantní rozdíly. Jedinou oblastí, ve které se dívky hodnotí lépe je chování. Tento shodný výsledek v obou skupinách s největší pravděpodobností odpovídá společenské realitě – dívky jsou hodnější, klidnější, přizpůsobivější, mají menší problémy s chováním než chlapci.

Závěry

- Nadané děti dosahují vyššího sebehodnocení v oblasti Školních dovedností, než děti nenadané. V dalších oblastech se jejich sebepojetí neliší.

- Globální sebehodnocení nadaných i nenadaných dětí je determinováno zejména Školními dovednostmi a Chováním.
- Nadané děti dosahují nejnižšího sebehodnocení v oblastech Sociální akceptace a Pohybových dovedností. U dětí nenadaných nenacházíme výrazné rozdíly v jednotlivých oblastech sebepojetí. Nejlépe se obě skupiny hodnotí v oblasti Globálního sebehodnocení.
- Mezi nadanými dívkami a chlapci existují rozdíly v následujících oblastech sebehodnocení: Sociální akceptace, Fyzický vzhled a Chování. Dívky se hodnotí lépe sociálně adaptované, fyzicky přitažlivější a lépe se chovají, ve srovnání s chlapci. Nenadané dívky se hodnotí lépe jen v oblasti Chování.
- Náš výzkum stále probíhá. Hlavním cílem do budoucna je zkoumání sebepojetí nadaných dětí tzv. „dvakrát výjimečných“. Dále se chceme zaměřit na zjišťování vlivu rodinných vztahů a prostředí na úroveň sebehodnocení nadaných dětí.

LITERATURA

- Berk, L. (2003). *Child development*. 6th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bracken, B.A. (1980). Comparison of self-attitudes of gifted children and children in a nongifted normative group. *Psychological Reports*, 47, p. 715–718.
- Coleman, J.M., Fults E.A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, p. 116–120.
- Janos, P., Robinson, N. (1984). Psychosocial development of gifted children. In F. Horowitz (Ed.), *The gifted and talented: A developmental perspective*. Washington: American Psychological Foundation.
- Harter, S. (1985). *Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Kelly, L., Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional Children*, 50, p. 551–553.
- Klein, P.S., Cantor, L. (1976). Gifted children and their self-concept. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1, p. 98–101.
- Kolloff, P., Feldhusen, J. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), p. 53–58.
- Lehman, E.B., Erdwins, C.J. (1981). The social and emotional adjustment of young intellectually – gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25, p.134–137.
- Maddux, C., Scheiber, L., Bass, J. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), p. 77–82.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, p. 623–636.

Tidwell, R.A. (1980). Psycho-educational profile of 1.593 gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 24, p.63–69.

Van Den Bergh, B., De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6 to 8 year olds. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 164, 2, p. 201–226.

Kontakt

Věra Hajná, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Psychologický ústav, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: hajna@phil.muni.cz; tel. +420549493697, <http://www.phil.muni.cz/psych/nadane/>

TEMPERAMENT A STYLY UČENÍ U STŘEDO-ŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Petr Cagaš

FSS MU Brno

Jiří Dalajka

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny FSS MU Brno

Východiska vztahu temperamentu a stylů učení

Pojem styly učení se stal v posledních 2 desetiletích až „módním“, je v souladu s proklamovanou orientací pedagogiky na individualitu žáka (či studenta) a prokazuje dostatečnou explanační sílu při popisu rozdílů mezi způsoby učení jednotlivých žáků. Podstatnou otázkou ovšem zůstává, nakolik jsou tyto styly učení ovlivnitelné vnějšími vlivy a zásahy, a nakolik naopak vycházejí z vnitřních podmínek, a mohou tak být vůči snahám o změnu poměrně rezistentní.

Z hlediska aplikace spadá také výzkum vztahu temperamentu a stylů učení do oblasti zkoumání „limitů ovlivnitelnosti“ stylů učení – a jeho výsledky tak mohou být – v případě těsného vztahu mezi zkoumanými jevy – jistou obranou oproti přílišnému pedagogickému optimismu („vše lze vhodnou výukou a výchovou změnit“), neboť temperament lze chápat jako spojnicí mezi osobností a individuálními biologickými podmínkami. Je obecně uznáváno, že právě temperament je jen minimálně ovlivnitelný vnějším působením: např. Cloninger (cit. podle Blatný, 2003) tvrdí, že je temperament neovlivnitelný sociokulturním učením a je vývojově stabilní.

Předpoklad vztahu mezi temperamentem a styly učení není v psychologii osobnosti a v pedagogické psychologii novinkou – byly již provedeny četné výzkumy, badatelé užívali různorodé metody postihující obě proměnné. Závěry se liší právě pro nejednotnost metod, definic a teoretického uchopení obou jevů: někteří autoři přistupují ke stylům učení jako k proměnným řízeným především charakteristikami situace, v níž učení probíhá, jiní pojímají styly učení jako přímé vyjádření osobnostních vlastností – např. Furnham (1992) se dříve domníval, že stačí měřit osobnost, abychom pronikli k charakteristikám žákova učení. K tomuto názorovému pólu se blíží i koncepce badatelů, vycházejících z jungiánské typologie: zde je však temperament vymezen velmi široce, zahrnuje např. kognitivní styly, jimž je obvykle přiznávána větší nezávislost.

Pro představu vztahu mezi temperamentem a styly učení se nám jako velmi nosný jeví Marshallův v trojvrstvý model stylů učení (cit. podle Mareš, 1998). Vrstvy jsou odlišeny právě na základě citlivosti na vnější vlivy – nejhlubší vrstva (osobnost) je nejméně ovlivnitelná působením zvenčí, střední vrstva (tendence ke zpracování informací) středně a vrstva nejbližší povrchu (výukové a učební preference) je vnějšímu působení nejotevřenější, je nejsnáze měnitelná. Temperament je možné zařadit do nejhlubší vrstvy, je tradičně chápán jako složka osobnosti – v rámci osobnostní vrstvy stylů učení bychom temperament pro jeho stabilitu a odolnost vůči změně umístili zřejmě velmi hluboko. V souladu s uvedeným modelem zmiňuje Mareš (1998, s. 75), že se styly učení vyvíjejí z vrozeného základu, ale během života jedince se obohacují jak záměrně, tak bezděčně.

Otázkou zůstává, jak velký podíl na stylech učení představují jednotlivé vrstvy Marshallova modelu – Dunnová (1990) vyzdvihuje důležitost biologických základů stylů učení, temperament je v jejím pojetí pojmovým prostředníkem mezi styly učení a biologickými faktory: užívá pojem temperamentem podmíněné styly učení (angl. temperament-based learning styles).

Styly učení jsou složitým celkem, jenž můžeme strukturálně dělit na množství komponent – vyvstává proto otázka, ke kterým složkám stylů učení má temperament nejvýraznější vztah? Odpovědi se budou lišit podle teoretického přístupu, v zásadě je ovšem již nyní možné dospět k jisté shodě. Pokud se pokusíme aplikovat vliv temperamentu na styly učení dle Dunnové (1990), můžeme uvažovat o působení temperamentu na preferenci fyzikálních podnětů při učení (např. hluk, světlo), neboť některé temperamentové typy jsou iritabilnější než jiné, příp. potřebují vyšší míru podnětové stimulace. Výrazný vliv v temperamentu se může projevit i v oblasti intencionálních aspektů učení (např. vytrvalost, odpovědnost), která souvisí s Vermuntem (1996) popsanou regulační složkou stylů učení. V oblasti sociálních potřeb při učení se bude patrně projevovat klasická eysenckovská dimenze temperamentu: extroverze/introverze. Temperament bude pravděpodobně ovlivňovat i oblast psychofyzických potřeb – např. potřeba pohybu při učení může sloužit k dosažení optima stimulace, jak upozorňuje Theis (1979).

Empirická část

Úvod

Pokusili jsme se přispět k poznání vztahu temperamentu a stylů učení korelačními studiemi u středoškolských studentů. Na tuto skupinu jsme se zaměřili nejen pro její dostupnost, ale i pro vhodnost užití reliabilního dotazníku stylů učení LSI a naději na aplikaci výsledků na středních školách, kde jsou

studenti zásobování velkým množstvím informací, avšak méně již návody a vhledy do procesů vlastního učení (viz např. Simons, 1997).

Popis výzkumného souboru, užitá metody

Výzkumný soubor byl tvořen studenty brněnských gymnázií a středních odborných škol (N=460). Ženy převažovaly nad muži v poměru asi 2:1 (306 žen, 153 mužů, 1x pohlaví neuvedeno). Průměrný věk respondentů byl 17,32 let, nejvíce byli zastoupeni respondenti sedmnáctiletí (N=197) a osmnáctiletí (N=134). Věkové rozpětí souboru bylo 16–23 let.

K zjišťování temperamentu jsme užili Temperamentově-zaměřenostní dotazník TE-ZA-DO (Smékal, 1983), ideově vycházející z francouzské charakterologické školy LeSenna. Dotazník je pojat širěji než jen jako nástroj k měření temperamentu – některé zaměřenostní dimenze se např. vztahují spíše ke kognitivním stylům. V našem výzkumu jsme se proto při zpracování dat omezili na 4 dimenze, které jsou obecně vnímány jako temperamentové. Jedná se o **emotivitu**, **doznívání** (primaritu/sekundaritu), **aktivitu** a **polaritu** (maskulinitu/feminitu) (podrobný popis jmenovaných vlastností viz Smékal, 2004). Dotazník je založen na pravděpodobnostním psychometrickém modelu, jenž vychází z předpokladu, že v osobnosti působí oba póly dané dimenze, uplatňuje se ovšem ten, v jehož prospěch proband častěji odpovídá.

K měření stylů učení jsme administrovali upravenou českou verzi dotazníku LSI (Mareš, Skalská, 1993). Dotazník zjišťuje 4 okruhy, vystihující individuální preference faktorů, které ovlivňují učení. Jsou to:

1. **preference fyzikálního prostředí** (hluk, teplo, světlo, nábytek);
2. **intencionální aspekty** (motivace, odpovědnost, vytrvalost, strukturování úkolů);
3. **sociální potřeby** (učit se sám, s kamarády, mít na dosah dospělého člověka, střídání sociálních podmínek učení);
4. **psychofyzilogické potřeby** (preferování určitého způsobu přijímání informací, preferování určité denní doby, potřeba jídla a pití při učení, potřeba pohybu při učení).

Dotazník LSI vykazuje uspokojivé psychometrické vlastnosti, vlastnosti upravené české verze se příliš neliší od verze původní (u původní americké verze je Hoytův koeficient reliability 0,76 při variačním rozpětí 0,55–0,88; míra reliability test-retest je 0,93).

Ke korelační analýze jsme užili statistického programu SPSS, korelace jsme vypočítávali pomocí Spearmanova korelačního koeficientu pořadí (Spearman's rho).

Hypotézy

V našem příspěvku se pokusíme odpovědět na otázku vztahu mezi temperamentem a styly učení u středoškolských studentů, a také na otázku vztahu jednotlivých složek obou zkoumaných jevů. Pro velké množství možných relací mezi proměnnými jsme formulovali několik hypotéz, které vycházejí z teoretických předpokladů, které budeme dále ověřovat. Hypotézy jsou stanoveny pro póly temperamentových dimenzí dotazníku TE-ZA-DO. Jednotlivé hypotézy jsou rozděleny na obecnější část a jejich operacionální definici.

- Emotivní jedinci (se sklonem k nervozitě, dráždivější) snášejí hůře rušivé podněty při učení, (jejich pozornost je snáze odklonitelná).

Záporný vztah emotivity s faktorem LSI „hluk při učení nevádí“, kladný s preferováním ticha.

- Emotivní jedinci, vzhledem k vyšší míře vnitřní tenze a neklidu mohou při učení preferovat častější pohyb, změnu místa atd., mohou zařazovat častější přestávky s občerstvením (redukce vnitřní tenze).

Kladný vztah emotivity s faktory LSI „konzumování jídla/ pití“ a „změna místa při učení“.

- Emotivní jedinci vykazují nižší vytrvalost při učení.

Kladný vztah mezi emotivitou a faktorem LSI „slabá vytrvalost“.

- Emotivnější jedinci silněji prožívají přicházející podněty (jsou přístupnější dojmům) – tuto schopnost by mohli využívat při zážitkovém učení.

Kladná korelace emotivity s faktorem LSI „zážitkové učení“.

- Impulzivním, bezprostředním jedincům vyhovuje taktilní učení, kdy si můžou různé činnosti vyzkoušet.

Kladná korelace primarity s faktorem LSI „taktilní učení“.

- Vzhledem k vyšší potřebě sociálních kontaktů a podnětů vyhovuje bezprostředním studentům učení se s kamarády.

Kladná korelace primarity s faktorem LSI „učit se s kamarády“, záporná s „učit se sám“.

- Zájem impulzivních studentů o učební látku rychle opadá, je pro ně obtížnější setrvávat při řešení časově náročnějších úkolů, preferují měnlivé, střídající se podněty.

Kladná korelace primarity s faktorem LSI „slabá vytrvalost“.

- Jedinci reflexivnější a opatrnější (sekundární) jsou odpovědnější ve vztahu k učení, a vzhledem k větší stálosti ve vztahu k zadanému úkolu i vytrvalejší.

Záporná korelace sekundarity s faktorem LSI „malá míra odpovědnosti“ a záporná korelace sekundarity se „slabou vytrvalostí“.

- Aktivní studenti mají celkově lépe rozvinuté intencionální aspekty učení, jsou schopni sebeřízení ve vztahu k učení (tzn. vyšší motivace, odpovědnost, vytrvalost).

Záporná korelace aktivity s faktory LSI „slabá vnitřní motivace“, „malá míra odpovědnosti“, „slabá vytrvalost“.

- Jedinci s méně rozvinutým sebeřízením („pasivnější“) s povděkem přijímají podrobné instrukce zvenčí (neboť je vlastní aktivita vyčerpává, příp. vyvolává úzkost).

Kladná korelace nonaktivity s faktorem LSI „potřeba strukturování úkolů zvenčí“.

- Jedinci ráznější, přímější se neradi učí s rodiči, neboť dříve pocítují potřebu nezávislosti spojenou s dospíváním. Zájem rodičů o svůj školní úspěch proto negují.

Záporná korelace maskulinity s faktorem LSI „vnější motivace – rodiče“.

- Femininní, submisivnější jedinci častěji volí učení se s kamarády, rádi přijímají podporu druhých i jejich komunikační blízkost.

Kladná korelace feminity s faktorem LSI „učit se s kamarády“.

Hypotézy se nejčastěji vztahují k intencionálním aspektům učení, nejméně často potom k preferencím fyzikálního prostředí – všechny 4 okruhy stylů učení jsou ovšem v hypotézách zahrnuty.

Výsledky a zhodnocení hypotéz

Postupně uvedeme výsledky korelační analýzy s faktory stylů učení u 4 temperamentových dimenzí: emotivity, doznívání, aktivity a polarity, a na jejich základě zhodnotíme stanovené hypotézy.

Emotivita

Emotivnějším studentům více vyhovovala příprava na vyučování v tichém, klidném prostředí ($r=0,206$, $p<0,01$).

Ostatní korelace této dimenze temperamentu se styly učení byly nevýrazné, ukázaly se však jako silnější, když jsme výzkumný soubor rozdělili na muže a ženy:

Tab. 1 Korelace temperamentových dimenzí emotivita/nonemotivita a faktorů učení (LSI) u mužů (N=128)

Faktory učení	Temperament – nonemotivita	Temperament – emotivita
Malá míra odpovědnosti	0,348**	0,362**
Potřeba strukturování úkolů zvenčí	0,042	0,202*
Taktilní učení	0,253**	0,308**
Konzumování jídla, pití	0,163	0,246**

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

Emotivnější, nervóznější studenti (Tab. 1) přiznávali, že jsou ve vztahu k učení méně odpovědní, jejich přístup ke školním povinnostem je laxnější, zapomínají např. častěji úkoly, musí být někdy k plnění povinností pobízeni... Uváděli také, že je tolik nebaví konstruování, experimentování, rukodělná činnost. Při učení příliš nepocitovali potřebu posilňovat se jídlem a pitím.

U žen se překvapivě ukázaly dosti rozdílné vztahy emotivity a stylů učení (Tab. 2):

Tab. 2 Korelace temperamentových dimenzí emotivita/nonemotivita a faktorů učení (LSI) u žen (N=293)

Faktory učení	Temperament – nonemotivita	Temperament – emotivita
Preferování ticha	0,182**	0,220**
Hluk při učení nevadí	0,155**	0,123*
Učit se s kamarády	0,125*	0,120*
Vnější motivace: učitel	0,116*	0,070

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

Emotivnější studentky potřebovaly k učení klidné prostředí bez rušivých zvuků, nadměrným hlukem byly více iritovány.

Z výsledků vyplývají rozdílné styly učení vázané na temperament u mužů a žen: zatímco vysoká emotivita u mužů se pojí především s malou mírou odpovědnosti, u žen se tato projevuje jako potřeba ticha při učení. Zdá se, že u žen vztah emotivity a nízké odpovědnosti neplatí.

Postupně nyní zhodnotíme jednotlivé hypotézy, které jsme pro emotivitu stanovili:

- Záporný vztah emotivity s faktorem LSI „hluk při učení nevadí“, kladný s preferováním ticha.

Emotivní studentky jsou skutečně více vyrušitelné zvukem, preferují proto spíše tiché prostředí, které vyhovuje jejich stylu učení. Muži se zdáli být k rušivým zvukům indiferentní.

- Kladný vztah emotivity s faktory LSI „konzumování jídla/pití“ a „změna místa při učení“.

Hypotéza se nepotvrdila. Je možné, že v období dospívání se již vnitřní neklid nemanifestuje jako neklid motorický. Případně se emotivní studenti jednoduše učí v domácí přípravě kratší dobu, a o přestávkách proto neuvažují. Naznačen byl spíše opačný vztah, než hypotéza předpokládala – emotivní studenti při přípravě konzumovali méně jídla a pití.

- Kladný vztah mezi emotivitou a faktorem LSI „slabá vytrvalost“.

Nezdá se, že by emotivní studenti přiznávali obtíže s učením, nebo sklon k nedokončování zadaných úkolů (tak je vytrvalost v LSI otázkami vymezena). Emotivní muži ovšem připouštěli, že někdy zapomínají úkoly, nejsou tolik zodpovědní. Jistá souvislost ve směru naznačeném hypotézou se tedy dá vysledovat – obecněji lze tvrdit, že emotivita může působit negativně na intencionální stránku učení, tento vztah je však pouze naznačen.

- Kladná korelace emotivity s faktorem LSI „zážitkové učení“.

Neukázala se žádná významná korelace, která by svědčila ve prospěch hypotézy. Přístupnost dojmům, která je s emotivitou spojována, se pravděpodobně musí vyskytovat ve spojení s dalšími na emotivitě nezávislými osobnostními vlastnostmi, aby mohla být při učení využívána.

Doznívání

U celého výzkumného souboru koreluje primarita s učením se s kamarády ($r=0,166$, $p<0,01$), sekundarita naopak souvisí s učením se o samotě ($r=0,126$, $p<0,05$) – i pokud mají zvládnout větší množství látky, učí se impulzivnější studenti raději ve skupince se spolužáky. Opět jsme samostatně analyzovali korelace s faktory učení u mužů a žen:

Tab. 3 Korelace temperamentových dimenzí primarita/sekundarita a faktorů učení (LSI) u mužů (N=125)

Faktory učení	Temperament – sekundarita	Temperament – primarita
Učit se s kamarády	0,185*	0,204*
Konzumování jídla, pití	0,131	0,208*
Preference změny místa při učení	0,174	0,224*

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

U mužů (Tab. 3) souvisí primarita s učením se s kamarády. Impulzivnější, bezprostřednější studenti překvapivě při učení konzumují méně jídla a pití a nemění tolik místo při učení.

U žen se ukázaly tyto souvislosti (Tab. 4):

Tab. 4 Korelace temperamentových dimenzí primarita/sekundarita a faktorů učení (LSI) u žen (N=289)

Faktory učení	Temperament – sekundarita	Temperament – primarity
Učit se sám	0,147*	0,098
Učit se s kamarády	0,175**	0,145*
Preference změny místa při učení	0,115	0,164**
Vnější motivace – učitel	0,124*	0,104

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

U žen korelovala primarita kladně s učením se s kamarády a s potřebou měnit při učení místo. Sekundarita souvisela s učením se o samotě.

Četné hypotézy pro vztah mezi dozníváním a styly učení se vesměs nepotvrdily – zde uvádíme jejich zhodnocení:

- Kladná korelace primarity s faktorem LSI „takilním učením“.

Předpokládali jsme vztah mezi bezprostředností, očekáváním okamžitých výsledků a možností sám experimentovat, manuálně tvořit: domnívali jsme se, že méně odtažitý, praktičtější způsob výuky je pro impulzivnější studenty záživnější, a proto ho budou vyhledávat. V analyzovaných datech jsme ovšem pro tuto hypotézu nenalezli žádnou oporu.

- Kladná korelace primarity s faktorem LSI „učit se s kamarády“, záporná s učit se sám.

Hypotéza se ukázala jako nosná u mužů i žen. Primarita souvisí dle Smékala (1983) s extroverzí, která se také projevuje vyhledáváním kontaktů s druhými. Je možné, že bohatost podnětů v sociální interakci je pro studenty s potřebou nových stimulů účinnou prevencí vůči pocitům nudy.

- Kladná korelace primarity s faktorem LSI „slabá vytrvalost“.

Nezdá se, že by se potřeba nových podnětů u primárních studentů negativně odrážela na intencionálních aspektech jejich učení.

- Záporná korelace sekundarity s faktorem LSI „malá míra odpovědnosti“ a záporná korelace sekundarity se „slabou vytrvalostí“.

Přímou souvislost mezi sekundaritou a vytrvalostí při učení jsme neobjevili.

Aktivita

Byly nalezeny četné souvislosti s intencionálními aspekty učení: Aktivní studenti jsou celkově více motivováni, školní práci považují za důležitou, dokončují stanovené úkoly, školní aktivity je i více baví (koeficienty korelací kolem 0,20, $p < 0,01$). Schopnost organizovat své chování, plánovat, jednat iniciativně souvisí i s taktilním ($r = 0,145$, $p < 0,01$) a zážitkovým učením ($r = 0,120$, $p < 0,05$). Aktivním studentům vadí, když se učitel snaží příliš direktivně a do podrobností určovat postup práce ($r = 0,266$, $p < 0,01$).

I u aktivity jsme posléze samostatně zpracovali korelace s faktory stylů učení u mužů a žen:

Tab. 5 Korelace temperamentových dimenzí aktivita/nonaktivita a faktorů učení (LSI) u mužů (N=126)

Faktory učení	Temperament – aktivita	Temperament – nonaktivita
Preference neformálního nábytku	0,110	0,178*
Slabá vnitřní motivace	0,225*	0,250**
Malá vytrvalost	0,130	0,205*
Malá míra odpovědnosti	0,274**	0,328**
Potřeba strukturování úkolů zvenčí	0,176*	0,321**
Taktilní učení	0,170	0,203*
Dopolední učení	0,171	0,217*
Vnější motivace – učitel	0,110	0,188*

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

U mužů (Tab. 5) korelovala aktivita záporně s nízkou odpovědností, se slabou vnitřní motivací a s potřebou strukturování úkolů zvenjšku. Neaktivní studenti (tzn. často nezáměrně jednající, neiniciativní) naopak přesné a podrobné zadání úkolů vyžadovali, a neměli příliš v oblibě experimentování a tvůrčí manuální činnost.

U žen jsme našli tyto souvislosti (Tab. 6):

Tab. 6 Korelace temperamentových dimenzí aktivita/nonaktivita a faktorů učení (LSI) u žen (N=289)

Faktory učení	Temperament – aktivita	Temperament – nonaktivita
Hluk při učení nevadí	0,117*	0,135*
Slabá vnitřní motivace	0,216**	0,180**
Malá vytrvalost	0,188**	0,194**
Malá míra odpovědnosti	0,203**	0,253**
Potřeba strukturování úkolů zvenčí	0,305**	0,338**
Učit se s kamarády	0,050	0,117*
Taktilní učení	0,134*	0,102
Zážitkové učení	0,132*	0,069
Konzumování jídla, pití	0,130*	0,121*

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

U žen se aktivita také pojila s motivačními stránkami učení; a podobně jako mužští studenti odmítaly aktivní studentky strukturování úkolů zvenčí.

Obě hypotézy pro aktivitu se potvrdily, a to konzistentně u obou pohlaví:

- Záporná korelace aktivity s faktory LSI „slabá vnitřní motivace“, „malá míra odpovědnosti“, „slabá vytrvalost“.

Ukazuje se, že schopnost vynaložit úsilí na cestě k cíli souvisí nejen s lepším zvládnutím školních úkolů, ale i s větším uspokojením z učení (např. položka „Velmi rád se učím nové věci“).

- Kladná korelace nonaktivity s faktorem LSI „potřeba strukturování úkolů zvenčí“.

Hypotéza se potvrdila – méně aktivní jedinci rádi následují přesnější instrukce, které omezují prostor vlastního rozhodování a iniciativy. Naznačen byl také odpor pasivnějších studentů k zážitkovému učení („prožívat učivo“) a k tvůrčímu experimentování.

Polarita

V dimenzi polarity (maskulinita/feminita) byly vztahy u celého souboru mezi temperamentem a styly učení méně frekventované, nejvýznamnější jsou korelace feminity s potřebou strukturování úkolů zvenčí ($r=0,161$, $p<0,01$) a s upřednostňováním učení se o samotě ($r=0,174$, $p<0,01$).

Vztah polarity a stylů učení jsme opět analyzovali zvlášť pro muže a ženy. U mužů souvisela feminita s preferencí učit se o samotě ($r=0,182$, $p<0,05$).

U žen jsme našli četné souvislosti polarity s faktory učení, většinou však nevýrazné. Pro přehlednost je uvádíme v následující tabulce (Tab. 7):

Tab. 7 Korelace temperamentových dimenzí maskulinita/feminita a faktorů učení u žen (N=288)

Faktory učení	Temperament – maskulinita	Temperament – feminita
Malá míra odpovědnosti	0,128*	0,161**
Potřeba strukturování úkolů zvenčí	0,143*	0,180**
Učit se sám	0,091	0,159**
Taktilní učení	0,127*	0,113
Zážitkové učení	0,133*	0,136*
Konzumování jídla, pití při učení	0,104	0,117*
Preference změny místa při učení	0,173**	0,136*
Vnější motivace – rodiče	0,082	0,151*
Vnější motivace – učitel	0,058	0,138*

** Korelace je signifikantní na úrovni 0,01.

* Korelace je signifikantní na úrovni 0,05.

U žen korelovala maskulinita s potřebou měnit učební místo. Naopak feminita souvisela s potřebou strukturování úkolů zvenčí, s preferencí učit se o samotě a s citlivostí na vnější motivaci ze strany rodičů a učitelů.

Hypotézy operující s polaritou se nepotvrdily, zde uvádíme jejich podrobnější zhodnocení:

- Záporná korelace maskulinity s faktorem LSI „vnější motivace – rodiče“.

Hypotéza se přímo nepotvrdila, byl však naznačen velmi mírný trend v předpokládaném směru. Spíše je možné tvrdit, že u femininních žen je naznačena vyšší potřeba podpory ze strany rodičů a učitelů. Zdá se, že submisivnější, poddajnější jedinci více uznávají dospělé authority obecně.

- Kladná korelace feminity s faktorem LSI „učit se s kamarády“.

Nalezli jsme zcela opačnou souvislost, než hypotéza předpokládala. Ačkoli v je pro nekonfrontační, submisivnější jedince snad žádoucí podpora ze strany dospělých (platí to spíše pro ženy), učí se raději o samotě. Je možné, že se ve společnosti kamarádů hůře prosazují, a mohou se proto cítit tenzně a proto preferují bezpečí samostatného učení.

Korelace netemperamentových dimenzí TE-ZA-DO se styly učení

Abychom mohli alespoň hrubě vyjádřit významnost temperamentových faktorů na preferenci stylů učení oproti ostatním osobnostním proměnným, vypočítali jsme také korelace ostatních (netemperamentových) dimenzí dotazníku TE-ZA-DO s faktory stylů učení.

Úzké pole vědomí souviselo s preferováním ticha ($r=0,350$, $p<0,01$). Avidita korelovala záporně se slabou vnitřní motivací – a to nejvýrazněji u žen ($r=0,288$, $p<0,01$). Citlivost se pojila s upřednostňováním zážitkového učení u mužů ($r=0,280$, $p<0,01$). Vysoké senzorké zaměření korelovalo kladně s odolností vůči hluku při učení ($r=0,265$, $p<0,01$). Nízké rozumové zaměření souviselo u mužů s potřebou strukturování úkolů zvenčí ($r=0,249$, $p<0,01$).

Zdá se tedy, že ostatní osobnostní dimenze (zde dimenze doplňkové a zaměřenostní) souvisejí se styly učení podobně jako dimenze temperamentové.

Interpretace a diskuze výsledků

Korelační analýza našla četné souvislosti mezi temperamentovými dimenzemi a styly učení. Hodnota korelačních koeficientů však obvykle nebyla příliš vysoká, většinou můžeme mluvit o pouhých náznacích vztahů, max. hodnoty korelací se pohybovaly kolem 0,35 a vysvětlovaly tak asi 12 % společného rozptylu. Přesto nelze v rámci některých jednotlivých významných souvislostí mluvit o vztazích nevýrazných – Kendrick a Funder (cit. podle Blatný a kol., 2002) tvrdí, že je často zjišťovaná korelace mezi osobnostními rysy a specifickým chováním kolem 0,30 ve skutečnosti dostatečná, neboť situační faktory nejsou obvykle lepším prediktorem.

Nejvýraznější vztahy byly objeveny mezi emotivitou u mužů a nižší mírou odpovědnosti, emotivitou u žen a potřebou ticha při učení, aktivitou a intencionálními aspekty učení (tzn. motivací, odpovědností, vytrvalostí). Konzistentně u mužů i žen se potvrdila hypotéza o vztahu mezi primaritou a preferencí učit se s kamarády, která posiluje předpoklad o souvislosti primarity s extroverzí.

Za velmi podstatný (i když nepříliš překvapivý) považujeme význam temperamentové dimenze aktivity, kterou Smékal (1983) vymezuje jako integrační organizační parametr individuálnosti, v němž se promítá psychická energie a projevuje se jako zážitek síly k akci, cílevědomost a organizace chování. Profil aktivních studentů v pojmech stylů učení zahrnuje rozvinuté volní aspekty, vnitřní disciplínu, potřebu samostatnosti a snad i tvůrčího přístupu k zadaným úkolům (nechť k podrobnému strukturování úkolů zvenčí). Aktivní studenti častěji preferují zážitkové i praktické způsoby opakování i zažití učiva, nonaktivní naopak působí z výsledků výzkumu dojmem, že se snaží vyučování spíše trpně a „bezbolestně“ přežít. Otevřenou otázkou zůstává, jak aktivitu u studentů rozvíjet a podporovat, neboť se jeví jako důležitý protektivní faktor úspěšného učení. Avšak vzhledem k temperamentovému základu aktivity je patrně důležité být při pokusech o její změnu (podporu) trpělivými.

Překvapivým zjištěním byl rozdíl v projevech emotivity v preferenci faktorů stylů učení u mužů a žen – zatímco emotivní studenti vykazovali nižší míru odpovědnosti, u emotivních studentek se tento vztah neprojevil. Emotivní ženy potřebovaly při učení tišší prostředí, což se naopak neukázalo u mužů. Je možné, že ženy jsou více „tlačeny“ sociálními očekáváními k pečlivějšímu přístupu k učení, což jim, i při vyšší emotivitě, zabraňuje v neangažovaném postoji. Švanda (cit. podle Průcha, 2002) podporuje předpoklad o odpovědnějším přístupu dívek, udává, že jsou dívky ve vztahu ke školnímu výkonu sebekritičtější. Domníváme se, že by bylo zajímavé po analogických genderových rozdílech v konkrétním projevu stejných vlastností pátrat i mimo rámec temperamentu.

V závěru výsledkové části příspěvku jsme orientačně srovnali temperamentové dimenze s netemperamentovými (zvl. zaměřenostními) s ohledem na hodnoty koeficientů korelace se styly učení. Mimo klasicky pojatý temperament byly souvislosti se styly učení nalezeny i u širší pole vědomí, avidity, citlivosti, senzorického a rozumového zaměření. Nezdá se proto, že by temperament převažoval v determinaci stylů učení nad jinými osobnostními vlastnostmi, velmi nosné se nám jeví zvláště další zkoumání v oblasti kognitivních stylů.

Je třeba se ještě pozastavit nad hypotézami, které se ve většině případů nepotvrdily – hypotézy vycházely z našeho chápání obsahu temperamentových dimenzí, které se ke stylům učení vztahují, avšak v realitě pravděpodobně dosti zprostředkovaně. Styly učení jsou ovlivňovány i pohlavím, věkem (vývojovou fází), charakterem učiva, a proto je nesnadné vliv temperamentu na ně odhadnout. Domníváme se, že např. zamítnutí hypotézy o vztahu emotivity k potřebě měnit místo při učení (redukce tenze) může souviset s vývojovou fází adolescence, kdy již není obvyklé vnitřní neklid projevovat neklidem motorickým. Zamítnutí hypotézy o vztahu feminity k potřebě učit se s kamarády ukázalo, že před podporou od druhých (jejichž blízkost může být i zraňující) upřednostňuje submisivnější, plachý jedinec častěji bezpečí samostatného učení.

Jistým omezením našeho výzkumu může být užití sebesuzovacího dotazníku k zjišťování temperamentu, což je dle Smékala (1983) oblast psychiky méně přístupná verbalizaci – Smékal proto navrhuje spíše užití performačních technik. Domníváme se přesto, že dosažené výsledky je možné do jisté míry zobecňovat vzhledem k velikosti výzkumného souboru ($N=460$), a užít je alespoň jako východiska pro další zkoumání v budoucnu. V tomto smyslu navazuje náš výzkum na práci Morové (1999), která zkoumala vztah temperamentu a stylů učení stejnými metodami jako jsme použili v našem příspěvku. Podařilo se replikovat výsledky o vztahu aktivity s intencionální-

mi aspekty učení; i v našem souboru aktivní studenti odmítali přílišné strukturování úkolů zvenčí. Tyto souvislosti považujeme proto za již ověřené.

Závěr

Podarilo se objevit četné vztahy mezi temperamentem a styly učení, ačkoli v koeficienty korelací byly poměrně nízké. Smékalů v dotazník TE-ZA-DO (1983) pojímá temperament širěji, vyčlenili jsme proto pro naši analýzu 4 dimenze, které jsou obecně jako temperamentové přijímány – za „čistě temperamentové“ (ve smyslu dispozic k automatickým reakcím na emoční podněty) však můžeme brát dle našeho názoru pouze dimenze emotivitu a doznívání, které se styly učení korelovaly méně než dimenze aktivita; emotivita podmiňovala potřebu tichého prostředí k učení u žen. Aktivita (vnitřní aktivita, volní záměrnost) souvisela zvláště s tzv. intencionálními aspekty učení (motivace, odpovědnost, vytrvalost). Domníváme se, že je pro další výzkumy nosné zkoumat právě souvislosti mezi temperamentem a motivací, příp. schopností sebeřízení vlastního učení, které je klíčové pro pedagogicko-psychologickou praxi. Předpokládáme, že temperament může působit jako podporující i obstrukční faktor úspěšného učení.

LITERATURA

- Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, intelligence a sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústa v Akademii věd.
- Blatný, M., Kohoutek, T., & Janušová, P. (2002). Situačně kognitivní a osobnostní determinanty chování v zátěžové situaci, *Československá psychologie*, 46 (2), 97–108.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 15–19.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., & Klavas, A. (1989). Survey on research on learning styles. *Educational Leadership*, 50–58.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style – a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13, 429–438.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Skalská, H. (1993). Česká verze dotazníku LSI zjišťujícího styly učení u žáků základní školy. In Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E., (Red.). *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Praha, Česká asociace pedagogického výzkumu, s. 54–61.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1994). LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29 (3), 248–264.

-
- Morová, J. (1999). *Styly učení středoškolských studentů a temperament*. Nepublikovaná ročníková práce, Brno: FF MU.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Simons, P.R.J. (1997). From romanticism to practise in learning. *Lifelong Learning in Europe, 1*, 8–15.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Smékal, V. (1983). *Temperament, jeho struktura, funkce a diagnostika*. Brno: FF UJEP.
- Theis, A.P. (1979). A Brain–Behavior Analysis of Learning Style. In *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 55–61.
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*, 25–50.

VYUŽITÍ ROGERSOVSKÉ PSYCHOTERAPIE PŘI UTVÁŘENÍ STRAVOVACÍCH ZVYKLOSTÍ DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Stanislav Pelcák

Katedra sociální pedagogiky PF Univerzita Hradec Králové

Monika Pelcáková

ZŠ Npor. Eliáše, Pardubice – Polabiny III.

Multikauzální etiologie obezity

Na etiologii obezity mají podle celé řady autorů podíl nejen endogenní, metabolické ale i psychosociální faktory (Schachter, 1971; Marston, 1975; Polza-Pöldinger, 1985; Baštecký, 1993; Krch, 1994; Channon, Wardle, 1989; Luxardo, 1998, aj.). Gay (1992) zdůrazňuje, že klíčové místo při vzniku obezity mají genetická predispozice, nedostatek pohybové aktivity, cyklická změna hmotnosti a deprese. Joubert a kol. (1995) popisují vzájemnou interakci a podíl těchto faktorů při vzniku a léčbě obezity. Trend holistického chápání etiologie a terapie obezity potvrdily závěry 8. celoevropského obezitologického kongresu v Dublinu (červen, 1997), kde byla obezita vymezena jako *multifaktoriální, chronické a potenciálně recidivující onemocnění, které je výsledkem interakce genetických predispozic, působení zevních vlivů a faktorů životního stylu*. Příčiny vzniku nadváhy a obezity jsou tedy multifaktoriální a působí ve vzájemné interakci. Pro názornost je lze na základě určitého zjednodušení rozdělit do tří základních skupin, na faktory biologické, psychologické a sociální (tabulka 1). V textu stručně rozebereme některé psychologické a etologické faktory onemocnění.

Tab. 1 Faktory ovlivňující vznik a vývoj obezity

biologické	psychologické	sociální
<ul style="list-style-type: none"> • somatotyp • energetický příjem • tělesná aktivita • vlivy hereditární • endokrinní vlivy • sekrece inzulínu, STH • lipomobilizujících hormonů • základní automatismy potravního chování • potravní chování Homo sapiens sapiens • složení potravy 	<ul style="list-style-type: none"> • osobnostní rysy • vývojové období • rodinný systém a fáze rodinného životního cyklu • náročné životní situace a • mikrostressory • kulturní vzorce, normy a hodnoty • nutriční vědomí • stravovací chování • vnější podněty a reklama 	<ul style="list-style-type: none"> • věk, pohlaví, vzdělání • socioekonomický status rodiny • etnikum • rasa • národnost • ekonomika a životní styly • geografické, klimatické podmínky

Psychologické faktory obezity

Psychologické faktory sehrávají v etiologii obezity významnou roli. Kromě životních událostí a mikrostressorů, má značný význam osobnost pacienta, kvalita sebepojetí, vývojové období, primární rodina (Pelcák a Vosečková 1999). Studie zabývající se psychopatologií spojenou s obezitou neprokázaly v porovnání s jedinci s normální hmotností výraznější psychopatické rysy (Fairburn a Cooper, 1989). Řada autorů popisuje osobnostní vlastnosti, které mohou zvyšovat pravděpodobnost vzniku různého stupně obezity. Wurtmanová (1995) např. poukazuje na souvislosti mezi nárůstem hmotnosti u žen a afektivními poruchami. Hainer (1996) uvádí depresivní a úzkostné stavy, pocity izolace, diskriminace a ztíženého společenského uplatnění. Pro osobnost obézního pacienta je podle Jiráka (1996) charakteristická zvýšená zranitelnost a neschopnost prosadit se normálním způsobem ve společnosti. Podle Bašteckého (1993) mají obézní mnoho společných rysů s bulimickými pacienty, často nelze rozlišit mezi obézními s bulimií a obézními bez manifestně vyjádřené bulimie. Björvell a spol. (1985) zjistili u obézních vyšší skóre somatické anxiety, svalové tenze, strachu z tloušťky, impulzivity, vyhýbání se jednotvárnosti, nižší sociabilitu, převažující depresivní prožívání. Krch (1997), Segal a spol. (1998), Pelcák a Vosečková (1995) popisují úzkostnost, podrážděnost a depresi. V mnoha případech však již bývají psychické problémy spíše důsledkem nadváhy nebo cyklických změn hmotnosti. Svou roli sehrává obdobně jako u jiných onemocnění i subjektivně vnímaná kvalita života (Medina a kol., 1998; Brownell a Rodin, 1994).

Podle Faltuse (1993) obézní neregulují příjem potravy na podkladě endogenních signálů, spíše reagují na zevní stimuly. Atkinsonová (1996) popisuje u obézních vyšší citlivost vůči vnějším podnětům, které vzbuzují chuť

(vzhled, vůně, chuť jídla) a menší citlivost vůči podnětům vnitřním (signály sytosti pocházející ze střev, motilita žaludku, podněty z center hladu v hypothalamu aj.). Mnohé studie poukazují na zvýšenou citlivost obézních pacientů na zevní stimuly, zejména ty, které jsou spojeny s prožívaným psychickým dyskomfortem (Málková, 1991). K psychologickému přeceňování hodnoty jídla dochází zejména tehdy, je-li člověk vystaven emocionálnímu strádání nebo nespokojenosti. V této souvislosti je popisována zejména etiologie obezity *konfliktové a exogenní* (Zvolský aj., 1996). První typ bývá kompenzačním mechanismem různých osobních konfliktů, druhý je výsledkem nesplněných přání nebo citové deprivace. Jejich příčinou bývají zejména náročné životní situace a události (Holmes a Rahe, 1964), ale i mikrostressory (Mohapl, 1992). Při působení extrémně nepříznivých zevních faktorů není již podle Faltuse (1989) nezbytným předpokladem vzniku obezity vnitřní predispozice. Zevní noxy tedy mohou působit jako specifický spouštěč vzniku a rozvoje obezity. Hejda a kol. (1987) zjistili, že 16 % obézních ze sledovaného souboru žen kompenzovalo jídlem pocity strachu a 21 % obézních pocity křivdy a deprese. Basdevant a spol. (1993) popisují postupný rozvoj patologického stravovacího chování při ztrátě blízkého člověka, které v tomto případě představuje ekvivalent sebemedikace umožňující udržovat depresivní symptomy na asymptomatické úrovni. U některých obézních vede ke zvýšenému příjmu potravy jakýkoli druh emočního vzruchu. Odlišnosti jsou u obézních oproti jedincům s normální hmotností v *rovině behaviorální*, zejména v konzumatorní fázi potravního chování. Obézní jedí častěji sladká jídla, mají zvýšenou frekvenci žvýkání, rychleji polykají sousta (Marston, 1975). *Osobnostní vlastnosti představují v interakci s životními událostmi a mikrostressory důležitý moderující faktor ovlivňující vulnerabilitu lidského organismu, pravděpodobnost vzniku obezity i samotný průběh a úspěšnost léčby.*

Etologické faktory lidského potravního chování

Lidské potravní chování zahrnuje celý komplex aktivit od shánění potravin přes přípravu pokrmů až po jejich konzumaci. Uplatňuje se zde celá řada instinktivních a reflexivních prvků i kulturním prostředím podmíněných a naučených zvyků.

Působení chuťových podnětů na psychiku může být přímé nebo zprostředkované chuťovou vzpomínkou (vzpomínky na chutné jídlo, osoby, se kterými se stolovalo, situaci apod.). V této souvislosti hovoříme o tzv. *vyładění potravního chování*, na kterém se podílejí emoční faktory, kognitivní procesy i racionální hodnocení situace. Jedná se o složitý proces, který je podle Fraňkové (1996) výsledkem komplexu stimulů z vnitřních orgánů, hormonálních vlivů, podnětů z centrálních regulačních center, psychologických a sociálních vlivů. Základy lidského potravinového chování mají

společné znaky zejména s primáty a savci (Franck, 1996; Veselovský, 1992; Lorenz, 1993; Novacký, 1987).

Pro evoluci lidského potravního chování je charakteristický postupný ústup jeho instinktivního základu provázený současným rozvojem činnostních prvků s převahou vědomých a plánovaných aktivit. Jídlo se postupně stává nejen nástrojem sebezáchovy, ale i emočního uspokojení. Jídlo se tak může stát pro řadu lidí náhražkou nejrozličnějších hodnot nebo specifických potřeb, včetně kontaktu s druhými lidmi, a často je jedinou formou seberealizace. *Konzumace jídla představuje také specifický situační kontext*, který nás provází v průběhu celé životní cesty. Sociální interakce jsou velice důležitou součástí potravního chování. Společné stolování dospělých s dětmi má např. vliv nejen na utváření potravního chování a postojů k jídlu, ale i vývoj osobnosti, zejména emoční vývoj a rozvoj sociálního chování. Fraňková (1996) v této souvislosti zdůrazňuje především význam způsobů podávání jídla, skupinového klimatu při jídle, způsobů distribuce jídla pro emoční vývoj a utváření sociálního chování. Kladné i záporné zážitky mohou bezprostředně ovlivňovat průběh zažívání i trávení. Mohou vznikat nežádoucí podmíněné reflexní spoje, preference a averze vůči některým potravinám a pokrmům.

Potravní motivace je charakteristickým rysem osobnosti a manifestuje se v nejrozličnějších situacích (Fraňková, 2003). Rozmanitost jídelních situací je spojena s rozmanitostí vzorců chování, které si musí člověk osvojit, aby potvrdil vlastní sociální integraci, příslušnost k určité sociální skupině. V průběhu ontogeneze nabývá *potravní chování jednotlivce charakteru sociální aktivity*, dítě se začleňuje do okruhu činností spojujících členy společnosti. Svůj význam mají také rituály spojené s přípravou, podáváním a konzumací jídel, které jsou nositeli tradice a tudíž jistoty a řádu.

Velice důležitou stránkou tohoto procesu je rozvoj emočního vztahu k jídlu a situacím, které jsou s ním spojeny. Respektování jídelních zvyklostí podle Basdevanta (1993) nepřímo potvrzuje i přijetí skupinových hodnot, tradic a norem a vytváří znak členství ve skupině. Členství ve skupině saturuje celou řadu potřeb a z toho plynoucích specifických zisků, které mohou být významnější než obezita a její možné důsledky. Nejvíce se tento vliv projevuje v primární rodině nebo vrstevnické skupině. Primární rodina ovlivňuje utváření stravovacích návyků, dietní režim, utváření hodnotícího systému vztahu k jídlu a způsobu stolování. Jídlo může být za určitých okolností i zcela specifickou formou komunikace v rámci rodinného systému. V souvislosti s poruchami příjmu potravy Kocourková (1994) poukazuje na skutečnost, že se metaforika rodiny často zobrazuje v jídelním stylu.

Nutriční osobnost a dětská obezita

Podle Fraňkové (2000) se psychické problémy, které jsou popisovány u dospělých obézních jedinců, posouvají již do předškolního a mladšího školního věku.

Osobnostní zvláštnosti, zvyky, preference a averze v potravním chování se často utvářejí a projevují již od raného dětství a mohou souviset se zvláštnostmi dyadického vztahu matka – dítě. Kvalita jejich vzájemného vztahu se dotýká i gastrointestinální sféry (Spitz, 1992; Balcar, 1989). Interakce mezi matkou a dítětem zahrnuje širokou škálu stimulujících, uspokojujících i frustrujících zážitků, na které dítě reaguje instinktivními odpověďmi (Blanck, 1992).

Jídlo má kromě základní (nutriční) funkce celou řadu dalších funkcí – podává se jako odměna, může být trestem nebo prostředkem k uspokojení a tišení dítěte. Často se tak stává *emocionálně biologickým podmíněným podnětem*, dítě je stimulováno k jídlu ve spojitosti s citovou vazbou na rodiče nebo prarodiče. Toto specifické potravní chování může následně komplikovat i socializační proces dítěte. Dítě v důsledku obezity zaostává v rozvoji pohybových a praktických dovedností za svými vrstevníky. Již v předškolním věku trpí posměchem a pro svou neobratnost jsou vyřazovány z vrstevnických skupin. Problémy se prohlubují ve školním věku a zejména v pubertě. Ohrožující situací bývá pro obézní děti zejména školní tělesná výchova, provázená strachem ze selhání a zesměšnění. Vyhýbavé chování tyto potíže ještě více posiluje.

Obezita zpravidla zvyšuje citlivost na svůj vzhled. *Tělové schéma a vnější zjev jsou úzce vázány na sebehodnocení a sebeprožívání*. Pokud tělo splňuje aktuální ideál krásy, vytváří oporu vlastního sebevědomí a podporuje pocity sociální akceptace (Vágnerová, 1997). Negativní sebehodnocení je spojeno s různou intenzitou *inkongruence*, která pokud přetrvává, může mít patologický účinek (Speirer 1988; Vymětal 2003). Postupně může docházet k rozvoji pocitů méněcennosti a sociální izolace, jejichž důsledkem je nespokojenost, napětí, deprese, strach ze sociálních situací aj. U jedinců, kteří byli obézní v dětském věku se častěji projevují psychiatrická onemocnění (Fraňková 1996, 2000).

Bez ohledu na výše uvedené charakteristiky je z hlediska primární prevence dětské obezity důležitá tzv. *nutriční osobnost*, kterou můžeme shodně s Fraňkovou (2003, s. 122) charakterizovat:

- individuálními rozdíly v regulaci příjmu potravy a v potravním chování;
- systémem preferencí a averzí, nutričních zvyklostí;
- postoji vůči jídlu;
- způsoby zapojení výživy do životního stylu.

Hra jako součást nedirektivní psychoterapie

Duševní zdraví a subjektivní pohoda dítěte jsou předpoklady úspěšného procesu učení a výchovy. Prevence v psychoterapeutickém pojetí představuje opatření, která umožňují optimální rozvoj a život člověka, aby dosahoval toho, co je mu vlastní – své normality (Vymětal, 1992). Znamená také osvobození ve smyslu rozvoje možností člověka v daném sociálním kontextu, přetváření osobnosti ve směru správné adaptace, zrání a realizace svého životního poslání.

Hra je v období od předškolního do mladšího školního věku nejvýznamnější formou kontaktu dítěte s okolím i vlastním intrapsychickým světem. Podle Vymětala (1997, s. 70) hra svým symbolickým jazykem lépe odpovídá úrovni myšlení dítěte než verbální, pojmové vyjadřování, které používají dospělí. Hra je zdrojem pozitivních emocí, které jsou samy o sobě potřebou organismu, prostřednictvím hry je odčerpáván přebytek energie a vyplňována větší část bdělého stavu. *Hra sehrává důležitou adaptační úlohu v tělesném a duševní vývoji člověka.* Přestože hra bývá považována za typickou dětskou činnost, neztrácí svůj význam ani v dospělosti.

Při porovnávání dětské hry a hry mláďat mnoha živočišných druhů lze najít podle Fraňkové a Kleina (1999) řadu podobností:

- *nápodoba činnosti dospělých*, děti procvičují ve hře činnosti, se kterými se setkávají, neúplné poznatky o práci dospělých jsou doplňovány představami a fantazií, napodobují řadu činností, které nebudou v dospělém věku provádět;
- *procvičování senzoricko-motorického aparátu*, děti mají v oblibě hry procvičující mrštnost, rychlost, sílu, činnosti rozvíjející jemné pohyby;
- *procvičování sociálních dovedností, modelování sociálních interakcí*, hra učí sebeovládání, kooperaci, zaujímání rolí v malé sociální skupině, osvojení si základů altruistického chování.

Každý jedinec je podle C. R. Rogerse (1995) schopen sám řešit své problémy a potíže. Nezralé chování, odchylky ve vývoj, maladaptace aj., jsou důsledkem vnějších negativních podmínek, které brání přirozeným schopnostem v rozvoji a seberozvoji osobnosti dítěte. Hra představuje pro děti mladšího školního věku vhodnou situaci, která komplexně stimuluje procesy růstu a zrání.

Rogers (2000), Vymětal a Rezková (2001), Říčan a Krejčířová (1997, s. 370) aj. uvádějí tyto *základní principy nedirektivní terapie hrou*: terapeut zaujímá k dítěti přátelský, vřelý vztah, přijímá dítě takové, jaké je, respektuje ho. Vytváří schvalující a bezpečnou atmosféru, ve které je dítěti dovoleno vyjádřit volně své pocity. Zodpovědnost za volbu určitého chování a začátek vnitřní změny jsou záležitostmi dítěte. Terapeut se pokouší rozpoznat pocity

dítěte a reflektovat je takovým způsobem, aby se v nich dítě lépe orientovalo a porozumělo vlastnímu chování. Terapeut se nesnaží nijak ovlivnit jednání a projevy dítěte, nijak je neřídí, nevede, nemanipuluje. Dítě ukazuje cestu, terapeut ho následuje. Terapeut určuje jen takové hranice, které jsou nutné pro zakotvení terapie v reálném světě. Dítě si pomocí nich uvědomuje svoji spoluzodpovědnost na vztahu s terapeutem.

Terapeutické zacílení hrové terapie u dětí může být také v přípravě na praktické zvládání vnějších problémů do budoucna zkoušením různých řešení a dovedností jednat ve skutečných situacích, vzorců chování, které potenciálně posilují aktivní zdraví dítěte. Tato zkušenost v plné míře platí také pro rozvoj a posilování žádoucího potravního chování jako součásti zdravého životního stylu.

Intervenční program „Jíme zdravě se zvířátky“

Utváření stravovacích návyků, dietní režim, utváření hodnotícího systému vztahu k jídlu a způsobu stolování výrazně ovlivňuje primární rodina. Nutriční preference a averze lze cíleně modifikovat prostřednictvím skupinové práce s reálnou školní třídou v rámci pevných vyučovacích hodin. Program byl realizován v průběhu měsíce dubna a během týdenní školy v přírodě v květnu 2004. Funkčně propojoval činnosti, které byly s dětmi realizovány v rámci hodin českého jazyka, prvouky, výtvarné výchovy, pracovních činností a tělesné výchovy.

Cílem programu je rozvoj zdravého potravního chování u dětí mladšího školního věku jako součásti zdravého životního stylu. V programu byly postupně realizovány tyto dílčí cíle:

- zmapování individuálních rozdílů v regulaci příjmu potravy a v potravním chování;
- posílení zdraví podporujícího systému preferencí, averzí a nutričních zvyklostí;
- korekce neadekvátních postojů vůči jídlu;
- posílení kladného postoje k pravidelné pohybové aktivitě;
- rozvoj kladného sebepojetí dětí a posílení vnitroskupinové koheze uvnitř reálné školní třídy.

Cílová skupina: žáci mladšího školního věku (4. tříd ZŠ Pardubice)

Metody a techniky: Skupinová práce s dětmi důsledně vycházela z nedi-
rektivní psychoterapie hrou. V rámci základní vztahové nabídky byly využity některé techniky arteterapie, KBT a relaxační techniky. Spolupráce třídního učitele a psychoterapeuta umožňovala zohledňovat míru sebereflexe a specifické potřeby jednotlivých dětí, včas a citlivě reagovat na aktuální atmosféru ve skupině.

V průběhu intervenčního programu jsme nejčastěji preferovali kombinaci těchto činností s psychoterapeutickým potenciálem:

- skupinová hra kombinovaná se skupinovou diskusí (zjištění preferencí a averzí potravin a jídel);
- individuální a skupinová tématická tvorba (jak jíme doma a ve škole, mlsání, tvorba zdravého jídelníčku pro zajíčka a pro lidi, pro školní jídelnu, výtvarné zpracování zdraví a obezity);
- dramatizace pohádek (O nemocném zajíčkovi, O Otesánkovi);
- posilování žádoucích pohybových návyků s využitím prvků soutěživosti;
- jednoduchá relaxace (využití pohádky na téma zvířecí říše).

Skupinová forma práce s dětmi umožňovala současně rozvíjet kooperativní vzorce chování ve školní třídě a odžívání afektů a tenzí plynoucích ze školní práce. Realizovaný program je příkladem toho, jak lze efektivně využívat nedirektivní přístup (PCA) v rámci nespecifické primární prevence v podmínkách základní školy. Zkušenosti z našeho pilotního programu budou využity v nových tematických plánech vyučování.

LITERATURA

- Balcar, K. (1995). Životní smysluplnost, duševní pohoda a zdraví. *Čs. Psychol.*, roč. 34, č. 5. s. 420–425.
- Baštecký, J., Šavlík, J., Šimek, J. (1993). *Psychosomatická medicína*. 1. vyd. Praha, Grada Avicenum. 363 s.
- Brownell, K.D., Rodin, J. (1994). Zdravotné, metabolické a psychologické vplyvy cyklickej zmeny hmotnosti. *JAMA*, roč. 2, č. 11, s. 851–854.
- Fraňková, S. (1996). *Výživa a psychické zdraví*. Praha, ISV – nakladatelství, 271 s.
- Fraňková, S., Klein, Z. (1997). *Úvod do etologie člověka*. Praha, HZ Systém, 193 s.
- Fraňková, S., Dvořáková-Janů, V. (2003). *Psychologie výživy a sociální aspekty jídla*. Praha, Karolinum, 256 s.
- Fraňková, S., Odehnal, J., Pařízková, J. (2000). *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*. Praha HZ Editio spol. s r.o., 198 s.
- Garner, D.M., et al. (1985). Psychoeducational Principles in the Treatment of Bulimia and Anorexia nervosa. In *Handbook of Psychotherapy for Anorexia nervosa and Bulimia*. New York, The Guilford Presss, p. 525–530.
- French, S., Story, M., Perry, C.L. (1995). Self-esteem and obesity in children and adolescents: a literature review. *Obesity Res.*, no. 3/5, p. 479–490.
- Hainer, V., aj. (1997). *Obezita*. 1. vyd. Praha, Galén, 126 s.
- Kadlec, J. (1990). Pozitivní zdraví a jeho indikátory v současné odborné literatuře. *Čs. Psychologie*. r. 34, č. 2, s. 118.

- Keller, U., Meier, R., Bertoli, S. (1993). *Klinická výživa*. 1. vyd., Praha, Scientia Medica, 240 s.
- Kocourková, J., Hort, V. (1995). Psychodynamika a psychoterapeutická východiska u mentální anorexie v adolescenci. *Čs. Psych.*, roč. 91, č. 1, s. 50–53.
- Krch, F.D., Drábková, H., Rathner, G. (1977). Vnímání vztahu mezi nadváhou, zdravotními a psychickými potížemi u českých mužů a žen. *Praktický Lékař*, 77, č. 1, s. 37–41.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. (1989). *Dětská psychoterapie*. 1. vyd., Praha, Avicenum, 293 s.
- Luban-Polzza, B., Pöldinger, W. (1994). *Psychosomaticky nemocný v praxi*. Praha, Psychoterapeutické sešity č. 48.
- Ludewig, K. (1994). *Systemická terapie*. 1. vyd., Praha, Pallata, 150 s.
- Pelcák, S., Vosečková, A. (1998). Zkušenosti ze skupinové práce s obézními pacienty. *Sborník lékařský*, 1. LF Praha, Vol. 99, No 3, s. 311–314.
- Pelcák, S. a kol. (1995). *Personal Variabilites during Falling in Obesity and its Treatment*. Kopenhagen, 6th European Congress on Obesity, May 31 – June 3, (poster).
- Rogers, C. S. (1995). *Ako byť sám sebou*. Bratislava, IRIS. 353 s.
- Rogers, C. S. (2000). *Klientom centrovaná terapia*. Modra, PERSONA, 497 s.
- Segal, A., Córúas, T.A., Cardeal, M.V., Neves, J.E.P. (1998). Obesity and psychiatric comorbidity. *International Journal of Obesity and related metabolic disorders*. Eighth international congress on obesity. Paris, France. 29.8.–3.9.1998. Abstracts. Volume 22, Suppl. 3, August, 247 s.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha, Portál. 397 s.
- Vymětal, J., Rezková, V. (2001). *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha, Portál, 236 s.
- Zvolský, P. aj. (1996). *Speciální psychiatrie*. Praha, Univerzita Karlova, 206 s.

VÝZNAM ZVÍŘETE VE VÝVOJI OSOBNOSTI

Hana Vízdalová

Katedra psychologie FSS MU Brno

Úvod

Role zvířete ve vývoji osobnosti patří k tématům, kterými se zabývá nově vznikající obor zooterapie (někdy se též můžeme setkat s pojmem animoterapie). Zooterapie se v České republice začala rozvíjet od devadesátých let minulého století. Spolu s představiteli z význačných terapeutických škol, kteří zde začali školit své následovníky, přišli i specialisté v oblasti zooterapie. Od té doby prošel obor počátečními úskalími a nachází se ve fázi, kdy v něm působí stále více odborníků. Jejich snahou je zapojit aktivity se zvířaty do každodenní terapie svých klientů. Jedná se zejména o mladé vysokoškolsky vzdělané lidi z řad pomáhajících profesí – lékaře, psychiatry, psychology, sociální pracovníky, speciální pedagogy, vychovatele atd. Stěžejním úkolem nastupující generace je především propojení praxe s akademickou činností, ustavení exaktního jazyka oboru, používání přesné terminologie a neustálé rozšiřování počtu hodnotných výzkumných poznatků, které stojí v základu každého kvalitního odvětví lidské činnosti.

Význam zvířete pro člověka je téma, které si v kulturním okruhu postindustriálních společností získává stále více popularity. Svůj podíl na tomto zájmu mají rovněž současné teorie osobnosti, které poukazují na biologickou, psychosociální a duchovní stránku osobnosti. Smékal (2002, str. 20) uvádí, že: „*Tato triáda koresponduje s třemi světy našeho života – (1) se světem přírody a věcí, (2) se světem lidské mysli a lidských vztahů a (3) se světem kultury. Zde lze spatřovat paralelu s koncepcí trialismu, kterou ve své filozofii postuluje K. R. Popper (1984). Trialismus je branou k přijetí spirituality jako zvláštní dimenze osobnosti i jako prostředí pro duchovní růst osobnosti.*“

Zájem, který obor zooterapie vzbuzuje, navazuje rovněž na proces odcizení člověka přírodě. Jeho negativními dopady se zabývají především environmentální studia. Někteří dnešní vědci (jeden z prvních byl na počátku 70. let 20. století etolog K. Lorenz) soudí, že vzdálení člověka přírodnímu prostředí a odcizení přírodě vede k vážným změnám sociálního chování i k změnám osobnosti. Pod vlivem těchto znalostí se zviditelňuje naléhavá potřeba kvalitních výzkumných poznatků. Zde však narážíme na řadu obtíží. První z nich je, že kvalitních prací v této oblasti je poskrovnu (známé jsou např. Triebenbacher, 1998; Collis, McNicholas, 1998; Chamrádová, 1995) a

jako u každého jiného nově vznikajícího oboru jsou empirické poznatky rozsáhlejší než ty teoretické a výzkumné.

Řadu obtíží rovněž přináší otázka vhodnosti použitého výzkumného designu. Zajímají nás především terapeutické dopady působení zvířat a jejich vliv na vývoj jednotlivých složek osobnosti. Z výzkumů zabývajících se efektivností různých terapeutických směrů víme, že výsledky terapeutických postupů ovlivňuje řada intervenujících proměnných a jejich validita je sporná a efektivnost daných postupů diskutabilní (Kratochvíl, 1998).

Českým specifikem v oblasti výzkumu zooterapie je nepropojenost praxe a teorie. Výzkumníci mají jenom velmi málo příležitostí spolupracovat s praxí.

S ohledem na uvedené faktory a rozsáhlost problematiky je zde prezentován teoretický úvod do problematiky na dané téma.

Teoretická východiska

K sumě znalostí „zdravého rozumu“ se připojují i fakta o nezastupitelnosti kontaktu s přírodním prostředím pro zdravý vývoj dítěte. Tato fakta rovněž stvrzují vědecké výzkumy. V nich se hovoří o následujících oblastech:

1. rozvoj vnímání, kognitivní činnosti a představivosti,
2. emocionální rozvoj a rozvoj socializačních dovedností,
3. rozvoj motorických schopností,
4. fyzické zdraví.

Řada výzkumů se zaměřila na význam kontaktu s přírodou v dětském věku. Přímá zkušenost s reálným světem je zásadně důležitá pro kognitivní a intelektuální vývoj dítěte. Přírodní prostředí velmi výrazným způsobem stimuluje hru a učení. Podle psychologické teorie sensorické integrace (Ayers, 1979) mají být smyslové orgány v raném věku stimulovány holisticky, jinak je nebezpečí, že dojde k vytvoření určitých dysfunkcí. Vývojová psychologové rovněž soudí, že přírodní svět je nezbytný pro zdravý emocionální vývoj dítěte – stejně tak, jako děti potřebují pozitivní kontakt s dospělými a pocit spojení s širší lidskou komunitou, rovněž tak potřebují kontakt s přírodním prostředím (Franěk, 2000).

Typy interakcí člověk – zvíře

Vzhledem k rozsáhlosti problematiky se používají kategorizace, která nám situaci zpřehledňují. V první řadě nás zajímá účel k jakému je zvíře využito, cílová skupina klientů, způsob terapie atd. Jedno z přehledných třídění uvádí Poduschka (1993):

1. Domácí zvíře je individuálním přítelem.
2. Přátelství na „částečný úvazek“.
3. Domácí zvíře jako maskot.
4. Zvíře jako součást životního prostředí.

1. Domácí zvíře individuálním přítelem

Člověk zvíře vlastní, má je doma a zodpovídá za něj. Ukázalo se, že takto chované zvíře je účinným prostředkem prevence chorob (převážně u starších lidí). Je nepostradatelným pomocníkem pro slepé, hluché, nepohyblivé a pro trvale umístěné v ústavu.

2. Přátelství na „částečný úvazek“

Za zvířata je zodpovědný někdo jiný: obvykle organizace dobrovolníků. Technika je zaměřena na návštěvní programy do institucí (obvykle na hodinu), v týdenních nebo i častějších intervalech. Osvědčila se především u starších obyvatel ošetrovatelských ústavů, dětí s mentální retardací v ústavech apod. Nejčastěji se využívají psi. Vždy je nutné dbát na výběr zvířat. Musí se jednat o klidné a povahově vyrovnané jedince, zvyklé na kontakt s cizími lidmi. Neosvědčila se nadměrně temperamentní zvířata a psi cvičení na ochranu, protože jsou nedůvěřiví a na cizí lidi reagují nedůvěřivě.

3. Domácí zvíře jako maskot

Jedná se o zvíře, které je trvale umístěno v ústavech a slouží pro potěšení všech pacientů či obyvatel – i pro personál. Slouží i jako prevence „burnig out“. Je zřejmě nejefektivnějším způsobem PET terapie pro psychicky vážně postižené osoby, zvláště trpící různými formami demence. Účinky jsou výrazné a dlouhodobé, zápory léčby nebyly prokázány.

Využívají se nejrozumnější druhy zvířat: od akvariálních rybek, malých ptáčků (andulky, kanárci), přes malé hlodavce až třeba po lamy. Samozřejmě, že nejoblíbenějšími jsou psi a kočky. Oba druhy totiž patří mezi nejsilnější zvířecí individuality a nabízejí cenné podněty, se kterými se může člověk zabývat. Kočka bezesporu představuje symbol tepla a spokojenosti. Její výhodou je, že je fixována na stálé prostředí. Oproti tomu psi vyžadují kontaktní osobu, ke které mají vztah a na kterou jsou vázáni.

4. Zvíře jako součást životního prostředí

Využití této formy nalézá na farmách, v rehabilitačních ústavech, psychiatrických léčebnách apod. Je vhodná pro dlouhodobý pobyt nemocných s chronickým průběhem nebo s trvalým defektem mentálním či tělesným. Patří sem společenství s rostlinami (zahrady), přítomnost koní, králíků,

drůbeže, psů, koček, ptáků, i divokých zvířat. Je to vlastně renesance léčby prostředím, prací apod., jak byla formována v psychiatrických ústavech 19. století.

Role zvířete v jednotlivých vývojových stádiích

V jednotlivých vývojových stádiích hraje zvíře odlišnou roli. Pro objasnění je použita Eriksonova teorie osmi stádií vývoje s charakteristikou nejdůležitějších vývojových úkolů daného období a role zvířete (omezíme se na „domácí mazlíčky“ – psy, kočky, popř. ostatní) v něm (Drapela, 1997).

1. **Důvěra proti základní nedůvěře (do 1. roku).** Naplnění tohoto stádia předpokládá uspokojení základních potřeb kojence potrava, zdravý spánek a nerušené vyměšování. Osoba, která o něj mateřsky pečuje, poskytuje kojenci zážitek bezpečí tehdy, je-li její chování předvídatelné. Domácí zvíře je pro dítě nediferencovaným podnětem, který často upoutává jeho pozornost. Z hlediska zdraví se prokázalo, že u dětí, které jsou v každodenním kontaktu se zvířaty, se tolik rozšířené alergie nejružnějšího druhu vyskytují v minimální míře.
2. **Autonomie proti zahanbení a pochybnosti (batolecí období – 2. a 3. rok).** Dítě se učí novým dovednostem – chůze, mluvení, ovládání vyměšování. Začíná se přizpůsobovat socializačním požadavkům. Rozvíjí se fantazie a hra. Toto období je magické a věci mají více symbolický než reálný význam. Děti často využívají svět zvířat (a také pohádkový svět) k vyjádření svých pocitů, emocí, tužeb. S oblibou kreslí obrázky zvířat, která polidšťují. Mnohdy kresbou poví mnohem více, než by se odvážilo říci slovy.
3. **Iniciativa proti vině (4.–7. rok).** Dítě se učí rozvíjet své dovednosti, svalové kontrole, dochází k vývoji tělového schématu a vytváření sexuální identity, učení se kulturním hodnotám a smyslu pro „správně“ a „špatně“, vývoji pojmů o sociálním a předmětném světě a vývoj interpersonálních dovedností (Smékal, 2002). Nedokáže se ještě plně pohybovat ve světě rozumu postaveném na logice. Děti jsou zaujaty pozorováním zvířat a jejich prostřednictvím se učí vnímat svět s jeho přirozenými cykly zrození, rozmnožování a smrti. Jsou seznamovány s těmito věcmi bezprostředně a dokáží je takto zahrnout do svého uvažování. Ty následně nabývají realističtějších podob a pomáhají dítěti v rozvoji rozumové, citové a mravní složky jeho osobnosti. Malé děti považují zvířata za oduševnělé společníky. Mluví s nimi, vidí v nich začarované pohádkové postavy. Zvířata povzbuzují dětskou fantazii. Děti vůči nim vykazují vysokou míru empatických schopností. Svět zvířat je založen na nonverbální komunikaci. Dorozumívání probíhá pomocí gest, tělesných pohybů. Děti nekalkulují, zda jejich společník ve hře je dražší a vzácnější, zda je čisté rasy

s dobrým původem. Zvíře funguje jako reálná emoční podpora a je prostředníkem, který napomáhá rozvoji, zejména v oblasti socializačních kompetencí (Pietrzak, 2001).

4. **Snaživost proti méněcennosti (8.–12. rok).** Stádium je charakteristické přechodem od hry k produktivnějším činnostem, které vyžadují dovednosti a správné užívání nástrojů. Vývoj učebních dovedností a dovedností řešení problémů, rozvíjení sociální kooperace a vztahů s vrstevníky, učiteli a cizími lidmi (Smékal, 2002). Dětské sebevědomí přestává být závislé na okamžitém úspěchu nebo nezdaru. Postupně se upevňuje a naplňuje tak jednu ze základních lidských potřeb. Dítě se většinou snadno druží, je extrovertní, orientováno navenek. Magický svět se ztrácí, ale rozvíjí se smysl pro dobrodružství a k těm je zvířecí kamarád vhodný partner. Často má dítě vlastníci psa mezi partou vrstevníků vyšší status. Využívá se rovněž schopnost zvířete facilitovat navázání vztahů. Také v tělesném vývoji dochází k velkým změnám. Výkonnost je vysoká, neobyčejně rychle dokáže nabrat nové síly. Stoupá tak potřeba vybit tuto energii. Nabízí se především různé sportovní aktivity a také procházky s pejskem, jízda na koni atd.
5. **Identita proti zmatení rolí (13.–18. rok).** Dochází k tělesnému dospívání, přijetí tělesných změn, myšlení na úrovni formálních operací, citový vývoj, členství ve skupině vrstevníků, heterosexuální vztahy (Smékal, 2002). Dítě už většinou nechce být považováno za dítě, ale do dospělého má ještě daleko. Jak se v této situaci bránit nedostatku sebevědomí, pocítům méněcennosti, konfliktům se svými blízkými? Němá tvář může být dobrým průvodcem v úskalích dospívání. Vždycky „chápe, vyslechne a porozumí“. Stává se bezpečným přístavem, kam se mladý dospělý může uchýlit, aby zmírnil bouři ve které se ocitá. Dochází k naplnění potřeby citové jistoty a bezpečí, kterou přítomnost zvířete uspokojuje.
6. **Intimita proti izolaci (19.–34. rok).** Získávání postupné nezávislosti na rodičích, hledání hodnot a životní filosofie, zvnitřnění morálky, volba povolání, vytváření intimních vztahů. Později volba partnera a učení se soužití s ním, založení rodiny, výchova dětí, profesní zakotvení, celkový celkový vývoj osobního životního způsobu v sociálním kontextu (Smékal, 2002). V tomto období může domácí zvíře saturovat potřeby intimity a péče, kdy z jakýchkoliv důvodů není přítomen partner, není založena rodina nebo nejsou děti. V rodině má nezastupitelnou úlohu jako regulátor lidského společenského chování a zlepšení konfliktních stavů (Vágnerová, 1996).
7. **Generativita proti stagnaci (35.–65. rok).** Úkolem tohoto období je přizpůsobení se fyziologickým změnám středního věku a později stárnutí, akceptace dospělosti dětí, závazky související se stárnutím rodičů. Později příprava na odpočinek a odchod ze zaměstnání, produktivní využívání

narůstajícího volného času (Smékal, 2002). Významnou úlohu hraje zvíře v období odchodu dospělých potomků z domova, kdy saturuje potřebu péče a sociálního kontaktu.

8. **Integrita ego proti zoufalství (po 65 letech).** Pokračovat v druhé či třetí kariéře nebo zájmech volného času, sdílení moudrosti a životní zkušenosti druhými, vyrovnání se s blížícím koncem života, udržení dostatečné pohyblivosti (Smékal, 2002). Ve stáří jsou zvířata kognitivním stimulatorem – působí podobně jako nootropní farmaka – zlepšují intelektuální funkce. Naplňují potřebu sociálního kontaktu, jejíž naplňování bývá často narušeno. Zvíře je v této situaci dostupnějším komunikačním partnerem, který zároveň funguje i jako motivační a emoční korekce. Napomáhá pocitu citové jistoty a bezpečí, kterou jeho přítomnost uspokojuje. Facilituje navazování přátelských vztahů (např. při venčení pejska je vždy o čem s okolními „pejskaři“ hovořit) (Vágnerová, 1996).

Výzkumy

Katcher (1995 v Vojtěchovský, 1999) uvádí čtyři formy výzkumných metod v terapii orientované na využití zvířat:

1. Pozorování jedince v přítomnosti zvířete v experimentální situaci ve standardizovaných podmínkách.
2. Dotazníkové výzkumy reprezentativního vzorku populace (zatím nepřinesly žádné validní důkazy o prospěšnosti soužití zvířete na zdravotní stav jeho vlastníka či blízkých osob).
3. Průzkumy pacientů v lůžkových a ambulantních zařízeních (zde byly prokázány efekty na zdraví lidí).
4. Kasuistické popisné studie (nejvíce od chovatelů terapeutických psů či jiných zvířat) bez použití metodologie vědeckého výzkumu. Bývají hodnoceny pozitivně a mají heuristický význam.

I v této výzkumné oblasti samozřejmě platí metodologické zákonitosti výzkumů. Praxe však ukazuje několik specifík. Především se jedná o nutnosti precizního a úzkého vymezení zkoumaného jevu. Na účincích zooterapie se podílí řada intervenujících proměnných, které nelze při nejlepší vůli podchytit. Rovněž je vážným problémem již zmiňovaný nedostatek možností výzkumníků podílet se na praktické činnosti zooterapie.

Nicméně za prokázané se považují následující účinky:

1. Účinky na kardiovaskulární aparát: lehké snížení krevního tlaku a zpomalení akce srdeční.
2. Antistresové působení: především snížení úzkostnosti za vyhozených podmínek.
3. Antidepresivní působení: zmírnění prožívání osamělosti a smutku.

4. Sociální katalyzátor: PET jsou regulátorem lidského společenského chování a zlepšují konfliktní stavy v rodině.
5. Ve stáří jsou kognitivním stimulem – působí podobně jako nootropní farmaka – zlepšují intelektuální funkce.

Závěr

Člověk je nedělitelnou součástí přírody. Zvířata jej provázejí po celou dobu jeho historie, kdy plnila především funkci užitkovou a přepravní. V současnosti se jejich úloha posouvá. Až 20. století přineslo fenomén „not working family pets“, kdy jsou zvířata chována pro potěšení. V tomto způsobu se odráží kulturní povědomí lidstva. Důvodem k tomuto chovu je, že lidem jejich domácí mazlíčci přinášejí potěšení.

Výzkumné podchycení léčebného působení zvířat otevírá nové možnosti terapie. Terapeutické ježdění (v ČR známé jako hipoterapie) se v zahraničí osvědčilo při využití u rodinné terapie. Například při zadání úkolu přivést ze stáda určitého koně se velice jasně odkrývají vztahy, rodinná dynamika, komunikační a transakční styl. Také pozorování stáda koní vytváří terapeuticky vhodný prostor projekčního plátna (Taylor, 2001). Proto, aby se obor mohl rozvíjet jsou však průkazné důkazy terapeutického působení nezbytné. Jakým směrem se bude zooterapie ubírat, to ukáže budoucnost.

LITERATURA

- Collis, Glyn M., McNicholas, June (1998). A Theoretical Basis for Health Benefits of Pet Ownership: Attachment Versus Psychological Support. In Wilson, Cindy C., Turner, Denis C. (Eds.) *Companion animals in human health*. London: SAGE Publications.
- Drapela, V. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Franěk, M. (2000). Odcizení přírodě a možnosti environmentální výchovy. *Zpravodaj MŽP*, 6/2000, 14–15.
- Kratochvíl, S. (1998). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
- Pietrzak, Inge-Marga (2001). *Kinder mit Pferden – Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren*. Lüneburg: Cadmos Verlag GmbH.
- Otterstedt, Carola (2001). *Tiere als therapeutische Begleiter*. Stuttgart: COSMOS
- Poduschka, W. a kol. (1993). *Tiere im Altersheim*. Wien: IEMT. V českém překladu M. Vojtěchovského: Zvířata v domovech pro seniory – Příručka pro návštěvní programy, držení a chování zvířat v zařízeních nejen pro seniory, Hestia, 1998.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL.

- Taylor, Susan Martin (2001). *Equine Facilitated Psychotherapy*. USA: Saint Michael's College.
- Triebenbacher, Sandra L. (1998). The Relationship Between Attachment to Companion Animals and Self-Esteem: A Developmental Perspective. In Wilson, Cindy C., Turner, Denis C. (Eds.) *Companion animals in human health*. London: SAGE Publications.
- Vágnerová, M. (1996). Možnosti terapeutického přínosu malých zvířat pro zlepšení kvality života handicapovaných dětí i dospělých. *Speciální pedagogika*, 6, 2, str. 1–10.
- Vojtěchovský, M. (1999). „Léčivá zvířata“. In *Sborník ze semináře konaného ve dnech 12.–14. září 1997 ve Slapech nad Vltavou: Zvíře jako partner a průvodce člověka*. Praha: Archa.

Kontakt:

vizdalov@fss.muni.cz

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA JAKO JEDNA Z MOŽNÝCH CEST PŘÍZNIVÉHO ROZVOJE ČLOVĚKA

Jakub Šindler

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Historický a společenský kontext vzniku zážitkové pedagogiky

*„Každý den pozoruji, jak lidé trpí tím,
že neexistují školy, v nichž by se učili
žít s lidmi a se světem.“*

Adam Mieckiewicz

Prvky zážitkové pedagogiky by bylo možno vysledovat již v antice, ale její moderní počátek je spojen se jménem **Kurta Hahna**, jež na přelomu 19. a 20. století pozoroval tyto úpadky tehdejší společnosti:

- Nedostatek lidské účasti, slitování a připravenosti pomoci (povrchnost, ztráta osobní odpovědnosti). Odvozuje jej ze spěchu a neklidu tehdejšího moderního světa. Pátrání po rychlé změně povrchně prožitých nových dojmů snižuje schopnost prožítí a soucitu.
- Nedostatek svědomitosti, starostlivosti a péče (samolibost, ješitnost, ochabnutí fantazie a tvořivosti, ztráta citu pro detail); projevuje se ochabnutím koncentrace, v karenci pohotovosti k namáhavým exaktním činnostem. Příčinu spatřoval v „náchyllosti ke kvantitativnímu prožívání“.
- Úpadek tělesné zdatnosti (vliv moderních dopravních prostředků, nedostatek vůle a sebekázně čelit stimulům požitku a opojení).
- Nedostatek iniciativy a bezprostřednosti (nemoc „diváctví“, prožívání krátkodobých senzací bez vlastní účasti).

Proti těmto „chorobným jevům“ Hahn předkládal k „uzdravení“ následující elementy své **„zážitkové terapie“**: službu bližním a záchranné práce, tělesnou přípravu, jedno nebo vícedenní expedice. Nakolik však máme i v 21. století zapotřebí zážitkové pedagogiky coby „nápravy obecných věcí lidských“? Německý sociolog Fend soudí, že více, nežli kdy předtím, neboť současný svět se má dle něj vyznačovat:

- Nepatrnými možnostmi vlivu jedince.
- Omezením prostoru zážitku a zkušenosti (zejména městským prostředím).
- Dalekosáhlým uspořádáním (prostřednictvím školy) ale i omezením budoucích perspektiv. Dospívající potom příliš zřídka získají bezprostřední zpětnou vazbu svého jednání, mohou se stále méně naučit osobnímu převzetí odpovědnosti.
- Prodlouženým obdobím mládí, jež klade vyšší nároky na samostatnost, autonomii a svébytnost – tyto se však nemohou osvědčit na důležitých úkolech a na samotném vedení života.
- Prodloužením školního a vzdělávacího časového prostoru stejně jako oddálením ekonomické samostatnosti; stále více mladým lidem je tak znesnadňováno anticipovat důsledky školních a jiných vzdělávacích snah.
- Nezaměstnaností mladých lidí, kteří poznávají, že pomyslný příslib možnosti rozhodování se o svém uplatnění výměnou za nabytou individuální zdatnost dnes často není naplněn. (dle Vážanský, 1993)

Cíle zážitkové pedagogiky

Vznikla-li zážitková pedagogika coby úsilí pozměnit (tehdejší) společnost k lepšímu, pak těžiště jejího úsilí leží ve vztahu osoby a okolního světa. A to hned ve trojím smyslu:

- Zážitkově pedagogické aktivity mohou být nahlíženy jako „zvláštní životní příhody“ (viz častá dobrodružnost a nevšednost takových aktivit), pozitivně vnímané biografické milníky, **prvek nevšedního ve všedním**, běžném životě.
- Do zážitkově pedagogických aktivit je vkládána naděje, že jimi **mohou být pozměněny (rozšířeny) sociální vztahy ve skupinách tak, aby lépe fungovaly jako prostředek pomoci**.
- Pomocí těchto prostředků **je možno si osvojit nové strategie zvládání** (popř. posílit ty již existující) zatěžujících všedních i mimořádných situací. (dle Vážanský, 1993)

Východiskem a předpokladem k dosahování výše naznačených cílů, ale i konečným cílem sama o sobě je vybudování „**aktivního základního postoje**“ – tj. pohotovosti pouštět se do aktivního prožívání. Tak se mají provozovat akce a dobrodružství coby události vyžadující plné nasazení všech (a často i těch netušených) jedincových a skupinových kapacit. Jejich bezprostředním aktivním „pro-žitím“ a následnou reflexí dění člověk nejen odhaluje nové oblasti, své dosud netušené možnosti, dosahuje pevně ukotvených vědomostí a zkušeností, ale také může odhalit, že i po skončení kurzu a bez pomoci druhých je schopen sám „jít za svým“ a rozvíjet se. Naučil se, jak se učit. (dle Holec a kol., 1994)

To je podstata onoho aktivního základního postoje k životu, jenž se navenek může projevovat třeba i jako „akcionismus“ – touha a odvaha vstupovat do dobrodružství, do neznámého. Takový člověk už však nevyhledává podobné zážitky pro ně samé (to by byl hédonismus) a není pouhým dobrodruhem, ale míří za ně – ať už k osobnímu růstu, práci pro druhé, duchovnímu rozvoji či k jakékoli jiné ideji. Tak či tak sebetranscenduje.

Po prožitém zážitku a dosažení cíle se cítíme schopnější a zkušenější, organizace našeho já se stává složitější, bohatší, ucelenější, než byla předtím. Měníme se směrem k **autotelické osobnosti**, jež je:

- soběstačná v cílech pramenících z prožitých a vědomím zhodnocených zážitků, a tak
- imunní vůči vnějším indoktrinacím,
- méně netečná vůči problémům svého okolí,
- pasivně v nakládání s informacemi a
- nepropadá naučené bezmocnosti.

Taková osobnost také dovede přeměnit množství různých zážitků v obohacující zážitek plynutí, či řečeno jinak (s narativním paradigmatickým) – svůj život vnímá ne jako tříšť navzájem nesouvisejících epizod, ale jako souvislý příběh, do nějž je ponořena a jehož je aktivním tvůrcem. A v souvislosti s uvažováním o zážitkové pedagogice se chce dodat – a který vnímá jako jedno velké dobrodružství!

Metody zážitkové pedagogiky

„Člověk se plně projeví teprve když měří své síly s nějakou překážkou.“

Exupéry

Je třeba říci, že zmíněný „akcionismus“ a touha podnikat nové však zdaleka nemusí spočívat jen v extrémních sportovních výkonech či expedicích na druhý konec světa. Pro někoho může být stejně intenzivním zážitkem začít se např. věnovat i banálnímu koníčku či vystoupit na veřejnosti. Nejde o zdolání nejvyšší hory světa, nýbrž o překročení vlastních možností (ty jsou velmi individuální) a doprovodný pocit úspěchu a radosti.

Jde tedy o to klást si vysoké, ale ještě zvládnutelné cíle, k jejichž řešení je zapotřebí využít všech dostupných schopností, či si dokonce některé nové vyvinout. Hovoří se o **výzvě**, kterou v sobě úkoly předložené k řešení mají nést (dle Neuman, 1999), a to nejlépe pro celý jedincův potenciál (fyzický, intelektuální, tvořivostní, volní a mravní; ale též potenciál sociální – schop-

nost spolupráce, komunikace, sebeprosazení a prezentace, vedení druhých ...). (dle „Dokážu to“, 2000)

Jakýkoli úkol, jež má příchut' výzvy a dobrodružství je vždy vykročením do neznámého, do nejistoty, příp. nebezpečí a strachu. Je zapotřebí rozlišit **subjektivně vnímané riziko** od **rizika objektivního** – reálného. Úkolem každého animátora zážitkově pedagogických aktivit je minimalizovat reálné riziko s ponecháním určité dávky subjektivně vnímaného rizika (pro zachování výzvy).

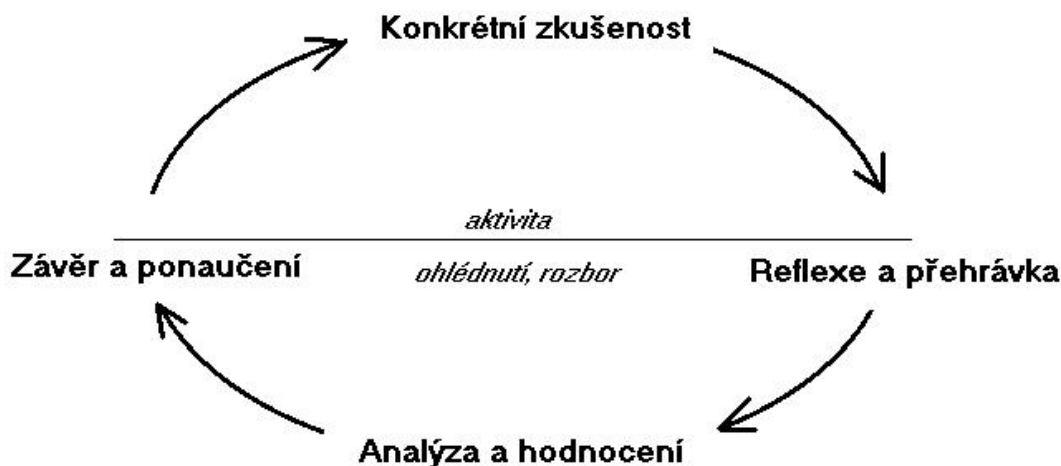


Charakter výzvy by předložené úkoly stěží měly bez vážnosti, reálnosti požadavků – tj. bez nutnosti bezprostředního jednání (proto je zážitkovými pedagogy tak často využívané např. horolezectví či plavba na plachetnici). Jedinec má vědět k čemu dělá to, co zrovna dělá. Jeho konání má být vyvozeno z jeho kontaktu se sebou samým, s jeho potřebami. Učení se tomu, co je blízké jedincově životní zkušenosti, navozuje optimální emoční vztah k tomuto učení. Jde o to, aby tyto zážitky tvořily alternativu k „povrchním“, izolovaným, nesouvislým a pro všední den málo relevantním zkušenostem „běžného“ života či mechanicky probírané školní látce.

Někdy je využíván další prvek: nemožnost úniku či distancování se ze situace (viz plavba na plachetnici). Účastník tak „nemá jinou šanci, než uspět“. *Conditio sine qua non* je však práce s fyzickým i psychickým bezpečím.

To, co odlišuje zážitkovou pedagogiku od „pouhého“ extrémního dobrodružství je však úsilí pozměnit sebe sama, čehož nedílnou součástí je vědomá

a cílená reflexe prožitého. Tak se zážitkem pracující pedagogové vedou aktivity dle tzv. Kolbova cyklu učení (dle Mareš, 1998):



Dalšími rozlišujícími znaky pedagogicky (a terapeuticky) vedeného zážitku od zážitku nahodilého jsou:

- Demokratická spolupráce zúčastněných namísto principu rozkaz – poslušnost.
- Učení se na důsledcích vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám.
- Zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních i společných názorových struktur.
- Společné překonávání problémů na místo principu konkurence a soutěživosti (dle Vážanský, 1993).

Zážitková pedagogika jako alternativa k tradičně pojímané škole

Někdy je zážitková pedagogika srovnávána s tzv. „tradiční“ školou:

	Tradiční učení	Zkušenostní učení
Východisko a zaměření	<ul style="list-style-type: none"> • Dopředu daný obsah • Zaměřeno na předem dané poznatky, popř. dovednosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Společná zkušenost • Zaměřeno na řešení reálného problému a hledání nových přístupů
Účastníci	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel, lektor • Žáci 	<ul style="list-style-type: none"> • Účastníci se srovnatelnou úrovní zkušeností • Facilitátor
Obsah	<ul style="list-style-type: none"> • Množina dříve a jinde prokázaných faktů a poznatků, které jsou prezentované učitelem/trenérem 	<ul style="list-style-type: none"> • Zkušenost z konkrétní činnosti, analýza této zkušenosti, závěry a zobecnění

	<ul style="list-style-type: none"> • Program (sled prezentovaných faktů) je většinou určen učitelem/trenérem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouze vstupní zkušenost bývá dána instruktorem. Ostatní fáze jsou „dílem“ účastníků
Specifické nároky	<ul style="list-style-type: none"> • Udržení pozornosti skupiny 	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvoření bezpečného prostředí

(dle „Dokážu to“, 2000)

Onu alternativnost zážitkové pedagogiky vidím mnohem spíše než v aspiraci na nahrazení stávajícího školského systému v jeho doplnění, či zrevidování – a to ve směru vyvážení dosavadní přílišné jednostrannosti:

- kognitivně zaměřeného vzdělávání o **složky emoční a konativní**,
- deduktivních postupů o postupy **induktivního budování poznání**,
- přílišné oborové a předmětové parcializaci o **mezioborovost a mezi-předmětovost**,
- „pouhé“ vzdělávání o mnohem **výraznější sepětí s výchovou** tak, jak již se tomu děje u řady tzv. alternativních škol či v systémech ekologické výchovy.

Začíná být patrné, že zážitkovou pedagogiku můžeme uplatňovat jak ve školních lavicích, tak i mimo ně, s využitím náročných i skrovných prostředků, s malým i velkým nasazením. Jde spíše o obecný přístup ke vzdělávání a výchově, jehož konkrétní realizace může nabývat obrovské šíře podob a intenzity. Je jen věcí historického vývoje, že je dnes typicky spojována s aktivitami organizací jako Outward Bound či Project Adventure, u nás pak Prázdninovou školou Lipnice, Hnutí Brontosaurus, Skaut. Nemusíme se však stát jejich členy, abychom mohli její prvky sami začít uplatňovat.

Mezioborovost učení se zážitkem

Účinnost zážitkově pedagogických programů leží zejména v jejich aktivizační funkci – umožňují urychlení sebezrovoje účastníků po kurzu. Nepřímo tuto účinnost dokládá i samotný fakt přenášení zážitkově pedagogických myšlenek a postupů ze školní a volnočasové oblasti do **rozvoje lidských zdrojů** ve firmách, **vojenského výcviku**, **práce s postiženými** a nověji též do **praxe odborníků na duševní zdraví**. Obecněji všude tam, kde jde o **rekreaci, edukaci, trénink a osobnostní rozvoj** člověka a v neposlední řadě o jeho **(psycho)terapii**. Zážitková pedagogika není jednolitým proudem a zatím ani příliš etablovaným vědním či profesním oborem, ale spíše myšlenkovým podhoubím v rámci pedagogických věd, z něhož vyrůstá celá řada jednotlivých programů s přesahy do jmenovaných oblastí. (dle Neuman, 1999; Berman, Berman, 1996)

Paralely s psychoterapií

Pro příslušníky pomáhajících profesí začíná být stále zajímavější téma terapeutického potenciálu na zážitkovém učení založených postupů. V následující tabulce je nastíněn pokus o telegrafické srovnání zážitkové pedagogiky s psychoterapií formou pojmové mapy:

	Psychoterapie	Zážitková pedagogika
„Indikace“	Redukce nežádoucích psychofyziologických stavů, psychohygiena, náprava širokého spektra poruch zdraví s psychosociální etiologií, vyrovnávání se s handicapem, psychosociální rehabilitace.	Deficity moderní doby: nedostatek bezprostředních zkušeností a zážitků, neuvědomování si vlastní tělesnosti, ztráta přirozeného prostředí, malá možnost něco dokázat, nedostatek iniciativy a bezprostřednosti.
Cíle působení	Podpora v krizi, odstranění symptomů, údrava, rozvoj self-efficacy, rozvoj a integrace osobnosti, nalezení životního smyslu.	Motivace k sebevýchově, aktivní postoj k životu, poznání a překonání hranic svých možností, otužení, osvojení nových strategií zvládání, nalezení vlastního místa ve světě a společnosti, přijímání zodpovědnosti.
Účinné prvky	Vhled, katarze, existenciální volba, protipodmiňování, přehodnocení.	Iniciace, výzva, sebezpřekonání, sociální srovnávání, reálnost situací, nemožnost distancování se.
Nástroje	Rozhovor, imaginace, expresivní postupy, relaxační postupy, učení, na tělo zaměřené postupy.	Expedice, pobytové akce, pobyt v přírodě, outdoorové sporty, hry, práce; diskusní, relaxační a tvořivé programy; ekologická výchova; reflexe ve skupině.
Přínosy	Úleva, vhled, rozšíření kompetencí, sebezpřijetí, osobnostní růst, smysluplnost života.	Sebedůvěra, rozhodnost, nalezení svého místa ve společnosti i ve světě, smysluplnost, seberealizace, rozšíření kompetencí, přátelství, životní pohoda.

Vidíme mnoho společných bodů, i mnoho rozdílů. Explicitněji společné body shrnuje další tabulka:

Styčné plochy obou oborů	
Pohled teorie <ul style="list-style-type: none"> • úsilí o osobnostní růst • indikováno pro sociálně izolované, inhibované, neinitiativní, nespontánní, lidé s naučenou bezmocností. • podobnost s KBT – fáze akce • přítomnost dereflexe, flow-fenomén • iniciace (dle C. G. Junga) • zaplavující situace a vykročení do neznáma • zážitkové, expresivní techniky • aktivizační programy 	Pohled terapeuta – instruktora <ul style="list-style-type: none"> • práce s kontraktem • hlavní úkol – vytvořit bezpečí • některá pravidla a normy (např. dobrovolnost a „pravidlo stop“) • vzájemné interagování • zpětné vazby • sharing (sdílení po provedených technikách či hrách) • skupina jako model (život nanečisto i vzor) • přebírání technik a her

Subjektivní přínos <ul style="list-style-type: none"> • překonání subj. daných omezení • sebeotevření • pocit vlastní účinnosti • nalezení místa ve světě a ve společnosti 	Institucionální prolnutí <ul style="list-style-type: none"> • adventure therapy
---	---

Zřejmě nejdůležitější styčný bod leží ve vědomém úsilí obou oborů o osobnostní růst svých klientů. Rozdíly obou přístupů pak jsou následující:

	Psychoterapie	Zážitková pedagogika
Vstupní zakázka	• odstranění tíživých stavů	• seberozvoj
Klienti	• nemoc	• zdraví
Vstupní očekávání	<ul style="list-style-type: none"> • zaměření na přežití • strach, podezřívavost, agrese 	<ul style="list-style-type: none"> • zaměření na navýšení kompetencí (Yalomovo rozlišení – Yalom, 1999) • důvěra
Způsob práce	<ul style="list-style-type: none"> • pomalost, konflikty časté, neohraničenost v čase, opakovnost procedury • větší důraz na vztah • měnění změnitelného i smířování se s nezměnitelným 	<ul style="list-style-type: none"> • rychlost, konflikty jen zřídka, ohraničenost v čase, nejčastěji jednorázovost • větší důraz na akci • jen měnění změnitelného
Vztah mezi terapeutem/ /instruktorem	• formální a nerovnoprávný	• neformální a rovnoprávný
Fáze terapeutických změn*	• od prekontemplace po akci a udržení změn	• hlavně akce, někdy prekontemplace

* dle Norcross a Prochasky, 1999

Přestože psychoterapie zůstane zřejmě vždy svébytnou a nenahraditelnou oblastí, zdá se, že na zážitkovém učení a pedagogice založené metodiky nabízejí psychoterapeutům (i dalším pomáhajícím profesím) možnost cenného obohacení. V zahraničí již skloubení těchto dvou světů našlo výraz v tzv. „adventure therapy“, jíž se dnes věnují stovky speciálně vycvičených odborníků a pořádají se o ní mezinárodní konference.

Výsledky kvalitativní sondy

Ve své diplomové práci (Šindler, 2004) jsem se zaměřil právě na rozhraní těchto dvou oborů (viz výše). V empirické části pak na srovnání výpovědí absolventů jednoho intenzivního, 10denního zážitkově pedagogického kurzu cíleně usilujícího o osobnostní rozvoj s výpověďmi lidí, kteří prošli systematickým pětiletým sebezkušenostním psychoterapeutickým výcvikem (typ SUR). V hloubkových polostrukturovaných rozhovorech jsem se zaměřoval

na tři okruhy témat: 1. jak účastníci obou programů tento vnímali, 2. jaké přínosy (či ztráty) díky jeho absolvování zaznamenali, 3. co bylo tím, co jim k tomu kterému přínosu (ztrátě) na kurzu pomohlo.

Ze studie vyšlo najevo několik obecnějších závěrů:

- Zdá se pravděpodobnější dosažení významných osobnostních změn spíše vlivem výcviku, nežli vlivem jednorázového intenzivního zážitkově pedagogického kurzu. Takový signifikantní posun však rozhodně není vyloučen ani zde, jak dokládá kazuistika jedné účastnice.
- Vysvětlení tohoto rozdílu leží předně v délce programu (5 let vs. 10 dní). Jak se vyjádřil jeden respondent, jenž absolvoval oba srovnávané programy: „...výcvik se mi zdá jingový a kurz jangový. Jsou to dvě stejné věci, akorát odlišné polarity. Jangový znamená akční, rychlý. Tam se člověk dostane rychle k cíli. Ten výcvik ... není tak akční. Ty procesy jsou pomalejší, schovanější. A zase mohou být hlubší. Je to i ošetřené, že se k tomu člověk může i vracet, co neobjevis jeden rok, tak na to máš druhý, nebo i čtvrtý rok. To na DoNitra nemůžeš. Stejně je to v tom, že všechno je sebe-rozvoj.“ Jak však varuje Kopřiva (1997), možná i než délka programu může být rozhodující poctivost hledání – někdo se nemusí posunout k lepšímu ani za 5 let, někdo to zvládne i v mnohem kratší době.
- Daný rozdíl je možno vysvětlit i určitým přednastavením pro opticky náhlé osobnostní změny. Vyplývá to z celkové životní situace, často až krizově vyhocené, kde pak stačí i jen malý podnět (např. v podobě jednorázového záž. ped. kurzu), aby nastaly dramatické změny.
- Celkově byly v hlavních rysech výpovědi absolventů výcviku konzistentnější, zážitkově pedagogický kurz naproti tomu ovlivnil každého z účastníků výrazně jinak.

K nazírání na kurzovní/výcvikové dění, jsem rovněž užil optiku Yalomem (1999) popsanych účinných faktorů ve skupinové psychoterapii. Zde se rozdíl mezi oběma obory nejvíce tak dramaticky:

	Kurz	Výcvik
Sociální učení – příjem		X
Katarze		
Koheze	X	X
Náhled	X	X
Sociální učení – výdej	X	X
Existenciální uvědomění	X	X
Univerzalita		
Dodávání naděje		
Altruismus		
Rekapitulace primární rodiny		
Vedení		
Identifikace		

Křížek u uvedeného účinného faktoru znamená, že byl dle výpovědí zkoumaných osob u daného programu přítomen. Jeho absence znamená i absenci tohoto faktoru ve výpovědích respondentů.

Tak vidíme, že ve výcviku byl oproti zážitkově pedagogickému kurzu navíc přítomen pouze jeden faktor – a to „Sociální učení – příjem“. Malé zastoupení faktorů obecně, a zejm. pak nepřítomnost faktorů „univerzality“ a „dodávání naděje“ v obou programech potvrzuje, že v obou případech nešlo o skutečnou psychoterapii s klinicky potřebnými osobami, ale o práci na sebezvoji zdravých lidí.

Závěr

Mnou provedená sonda představuje (u nás) jeden z prvotních pokusů zmapovat možné paralely zážitkové pedagogiky a psychoterapie, místa jejich možného vzájemného obohacení. Chce ukázat jedněm zajímavou oblast, jejíž arzenál a potenciál stojí za to využít, druhým pak poukázat na možná úskalí využívání intenzivních prožitků navozujících situací a postupů. A oběma popřát mnoho radostné vzájemné výměny.

LITERATURA

- Berman, J. L., Berman, D. (1996). Using the wilderness to facilitate adjustment to college: An updated description of wilderness. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 22–28. Získáno v září 2003 z ERIC digest.
- Berman, J. L., Berman, D. (2001). Therapeutic using of outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 22–28. Získáno v září 2003 z ERIC digest.
- Dokážu to?* (2000). Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Holec, O. a kol. (1994). *Instruktorský slabikář*. Prázdninová škola Lipnice.
- Jung, C. J. (1994). *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis.
- Kolářová, D. K. (2001). *Osobnostní růst. K pojetí lidského rozvoje v klinické psychologii*. Diplomová práce. Praha: FF UK.
- Kopřiva, K. (1997). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha: Portál.
- Krajná, K. (1999). *Výchova v přírodě jako faktor rozvoje osobnosti*. Diplomová práce. Brno: FF MU.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Neuman J. a kol. (1999). *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy. Průřez teoriemi*. Praha: Grada Publishing.

-
- Šindler, J. (2004). *Hledání paralel zážitkové pedagogiky a psychoterapie*. Diplomová práce. Brno: FSS MU.
- Vážanský, M. (1993). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: PdF MU.
- Yalom, I. D. (1999). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace.

Kontakt:

sindlerj@centrum.cz

SYSTÉMOVÉ POJETÍ VÝUKOVÉ KOMUNIKACE A OSOBNOST UČITELE V JEJÍM PROCESU

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU v Brně

Úvod

Školní prostředí patří mezi nejvýznamnější faktory v socializaci dětí a adolescentů, přičemž její úspěšnost závisí především na osobnosti a chování učitele stejně jako na jeho znalostech. Dítě si ve škole vytváří vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli, jako reprezentanty jiného typu autority, než s jakou se setkávají v osobách svých rodičů. Učitel tedy není jen tím, kdo zprostředkovává vědění, ale je zároveň vzorem chování, předává žákům své pojetí hodnot, které by se mělo shodovat s hodnotami obecně přijímanými společností.

Sociální interakce mezi učitelem a žákem tvoří základ veškeré výchovy a vzdělávání na školách. Součástí této interakce je i komunikace ve školním prostředí, která bývá označována také jako komunikace pedagogická. V novějším pojetí (Gavora, 2003) se však již termín pedagogická komunikace vztahuje spíše ke speciální vědní disciplíně, která se zabývá analýzou, popisem a hodnocením komunikace související se školním prostředím. Přívlastek pedagogická tedy zůstává vyhrazen pro vědní oblast, kdežto *procesy* komunikace probíhající mezi učitelem a žáky se v posledních letech označují jako komunikace ve vyučování, ve třídě, komunikace učitele a žáků nebo jako výuková komunikace (Mareš et al., 2004).

Třída jako systém

Komunikaci ve třídě nelze sledovat pouze v nějaké předem dané rovině (ve smyslu např. výkladu látky učitelem), stejně jako nelze zevšeobecnit pouze vliv učitelovy osobnosti nebo osobností jednotlivých žáků. Výuková komunikace a interakce má povahu složitého *systému*, ve kterém musíme brát v potaz jednak aspekt osobností jednotlivých účastníků komunikace, jednak síť vzájemných vztahů mezi těmito účastníky. Systémové pojetí komunikace vychází z prací tzv. paloaltské školy, reprezentované P. Watzlawickem, G. Batesonem či D. Jacksonem. Tito autoři zdůrazňují především pragmatický aspekt komunikace, tedy vše, co se týká *chování* účastníků interakce.

Systémový přístup se odklání od tradičních východisek zkoumání, omezených pouze určitým hlediskem, kdy na jedné straně mohla stát zkoumání zaměřená na některé aspekty osobnosti učitele, na straně druhé například,

sice již komplexnější, ale opět jednostranně („exaktně“) zaměřená interakční analýza výuky. Créton, Wubbels, Hooymayers (1993) zdůraznili, že pro porozumění průběhu výuky a výchovy na školách, zjednodušeně tomu, jak učitel učí a jak se žáci učí, je třeba znát celý „ekologický“ systém, veškeré souvislosti, ve kterých výukový proces probíhá. Sociální instituce, tedy i školy, bývají považovány za **otevřené systémy**, které jsou v obecné teorii systémů charakterizovány především schopností získávat ze svého okolí energii potřebnou pro své fungování a adaptování se na měnící se okolní podmínky. Na rozdíl od uzavřených se otevřené systémy mohou vyvíjet, protože přísun energie zvnějšku jednak eliminuje růst entropie v systému, jednak (v lepším případě) může docházet k vývoji systému prostřednictvím importu takového typu entropie (jakožto velkého množství energie), která se vlastně stává entropií „negativní“, tedy podporující systém (Bertalanffy, 1968). Pro porozumění fungování otevřených systémů je nutné si také uvědomit, že jejich podstatu netvoří „věci“ (tedy včetně jedinců systém tvořících) ale především *vztahy* mezi nimi (srov. Senge, 2000, s. 52–53).

Otevřený systém třídy (jako jeden ze subsystémů školy) má některé základní atributy, při jejichž charakteristice se rámcově opřeme především o práce Watzlawicka et al. (1999) a Bertalanffyho (1968).

Cirkularita. Bateson charakterizuje cirkularitu v sociálních interakcích jako „reakce jedinců na reakce jiných jedinců“ (Bateson, 1958, cit. dle Rawlins, 1987, s. 65–66). V jednotlivých interakcích učitel – žák (žáci) tak nelze přesně stanovit začátek a konec, protože je nelze chápat kauzálně, z určitého chování učitele nevyplyvá automaticky dané chování žáka, neplatí tedy lineární uvažování (když a jenom když A tak vždy B). Komunikační systém třídy je založen na zpětnovazebních vztazích, funguje *cirkulárně*, kdy učitelovo chování vychází z jeho interakce se žáky a zároveň má na tuto interakci vliv a totéž platí pochopitelně i pro chování žáků. (O začátku je možné hovořit pouze při vzniku systému příchodem učitele do nové třídy.)

Nesumativnost – systém třídy není pouhým „součtem“ jednotlivců (učitele a žáků). Je charakterizován synergií, to znamená, že celek je více než suma jeho částí, protože všechny vztahy mezi elementy systému jsou také jeho součástí a zvyšují jeho „hodnotu“ (Betts, 1992). Nestačí nám znát, jací jsou jednotliví žáci, jaký je učitel a jaký je jejich vztah, pokud nebereme v potaz systém jako celek a jeho vlastnosti. Určité chování učitele tak může být spíše než jeho individuální charakteristikou projevem „vlastností“ systému třídy. V obdobné situaci ve třídě a např. ve své rodině se učitel může chovat rozdílně, jeho zdánlivě individuální, neměnná vlastnost se může jevit jinak – rozdílné systémy ji budou rozdílně interpretovat. Z nesumativní povahy systému vychází jeho **celistvost** (wholeness) – části systému třídy jsou navzájem provázány, změna na straně učitele mění chování žáka i třídy

navzájem provázány, změna na straně učitele mění chování žáka i třídy jako celku, stejně tak změna na straně žáka má vliv na učitele a celý systém třídy.

Hierarchie – v otevřeném systému třídy existuje hierarchické uspořádání, které lze, stejně jako u ostatních formálních sociálních institucí a jejich částí, označit jako *arbitrární* (na rozdíl od *daných* hierarchií typu rodiny) (Betts, 1992). Základní interakční vzorce jsou více produktem „přednastavení“ systému třídy, než střetávání se osobností žáků s osobností učitele – ten má legitimní moc, danou jeho sociální rolí. Arbitrární hierarchie spotřebovává na svoje vlastní „udržování“ část energie do systému vkládané, která by jinak byla využita pro dosahování primárních cílů. Jinými slovy i v případě velmi ukázněné a poslušné třídy musí učitel vynaložit část energie na udržování pozornosti dětí, občasné napomínání apod., to vše jde na úkor vyučování jako takového.

Zpětná vazba a homeostáze – vlastností systému třídy je cirkularita, vzájemné zpětnovazební ovlivňování, jehož účelem je dosažení homeostáze (dynamického ekvilibria). V některých případech má zpětná vazba sebeposilující tendenci, snaží se udržovat a posilovat stabilitu systému třídy. Především učitelé se snaží o dosažení stability ve třídě, přičemž v jejich chápání je stabilitou hlavně klid ve třídě a poslušní žáci. Avšak i systém třídy, kterou bychom za stabilní v tomto pojetí neoznačili, má svoji stabilitu. I třída „špatná“ si na základě vzájemného zpětnovazebního ovlivňování žáků a učitele, a na základě nesprávných vzorců chování, utvoří svoji homeostázu, která přetrvává, pokud nedojde ke změně chování v některém okamžiku cirkulárního dění. Špatné chování a vztahy ve třídě učitelé často připisují z různých důvodů pouze žákům, avšak některé výzkumy potvrzují (Wubbels, Créton, Holvas, 1988 cit. dle Wubbels, Levy, 1993), že i když z tzv. problémových tříd odejdou žáci, kteří podle učitele byli zdrojem tohoto stavu, objevuje se obdobné problémové chování u žáků jiných. Systém si udržuje svoji předchozí „problémovou“ homeostázu, jelikož nedošlo k pozitivní změně v chování učitele, protože ten je přeci jen více určujícím prvkem systému. Podobně jako v případě arbitrární hierarchie systém třídy opět spotřebovává část do něj vložené energie k uskutečňování zpětných vazeb potřebných k udržování homeostáze.

Účelnost (*purposiveness*) – fungování otevřených systémů sleduje nějaký účel. V zásadě lze systémy dělit na „unitární“, sledující jeden nebo několik málo jasných cílů, a „pluralitní“, které mají více, někdy i konfliktních cílů (Banathy, 1991, cit. dle Betts, 1992). Systém třídy se zdá být unitárním, cílem je především vzdělání žáku, ve skutečnosti však funguje spíše jako pluralistický, se střetáváním se leckdy i neslučitelných cílů. Pro učitele se tak občas může pod vnějším tlakem stát cílem hlavně striktní dodržení osnov, na opačném pólu lze najít učitele, dbajícího na vytvoření co nejlepšího klimatu

ve třídě. Základy obou přístupy mají své opodstatnění a důležitost, avšak jejich nadměrné preferování se může dostávat do konfliktu s primárním cílem školy (např. učitel, věnující přehnaně velkou pozornost otázce klimatu třídy, tím opět odčerpává část energie vstupující do systému)

Diferenciace – otevřené systémy mají tendenci k zvyšování vnitřní složitosti. V okamžiku vzniku systému třídy má učitel před sebou do značné míry „nediferencované“ své nové žáky, teprve v průběhu času se utváří síť vzájemných vztahů mezi jednotlivými elementy systému a neustále získává na složitosti. Pro systém třídy je tedy charakteristické, že se neustále vyvíjí. Aby mohl vůbec fungovat, musí spolu žáci a učitel komunikovat, a tím vytvářet společně sdílené významy, které se vztahují ke všemu, co ve třídě probíhá – jak připomíná Gavora (2003) systém třídy se utváří v procesu *sociálního konstruování*.

Ekvifinalita – v systému třídy nejsou výsledky (ať již ve formě úspěšnosti žáků nebo příznivého klimatu třídy) nezvratně dány vstupními podmínkami, velkou roli hrají samotné procesy v systému probíhající. Pro ilustraci můžeme použít výše zmíněný příklad problémové třídy – v ní pak nezáleží primárně na tom, jací žáci do ní přišli, jaká je jejich inteligence nebo sociální původ, ale záleží na chování všech složek systému a na vlastnostech systému, které se tímto chováním konstruují. (Pro „dobrého“ učitele nemusí být neřešitelným problémem překonat podmínky zdánlivě dané např. sociokulturním statutem určitého žáka.)

Interpersonální chování učitele

Jak je patrné z charakteristik systému třídy, nejdůležitějším faktorem, který systém formuje a zároveň udržuje v chodu, je síť vztahů mezi jednotlivými elementy systému. Tyto vztahy se realizují prostřednictvím interpersonálního chování učitele i jeho žáků v procesu výukové komunikace (každé chování jednotlivých elementů systému je komunikací!).

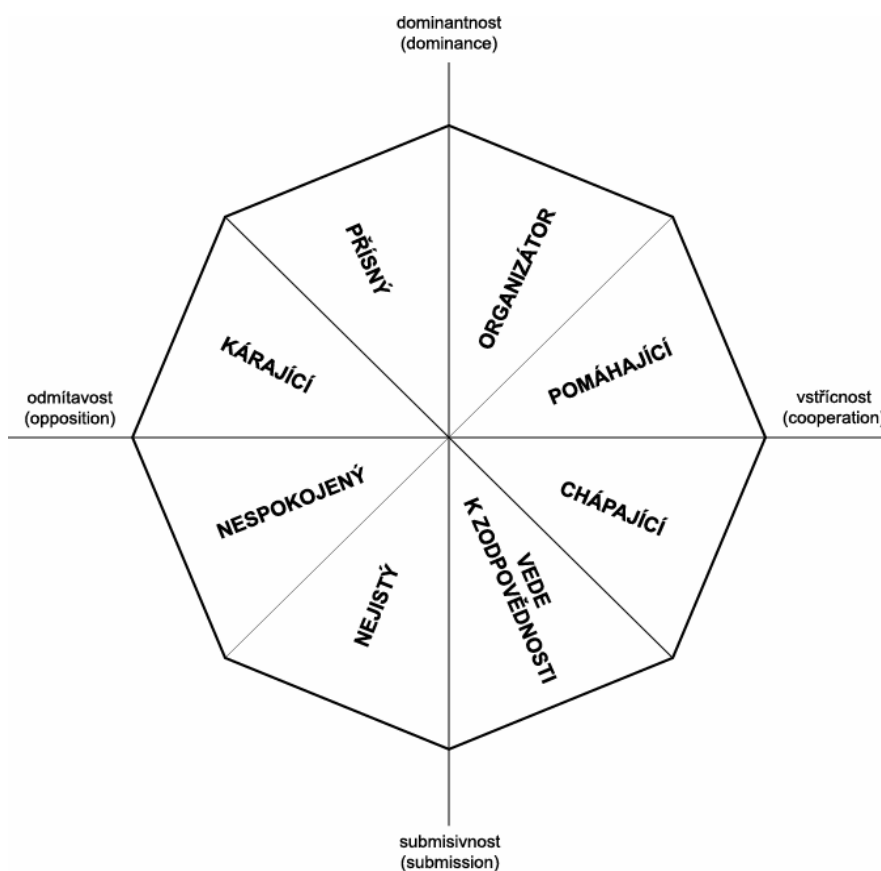
V „tradičním“ chápání např. u Argyla (1967) je interpersonálním chováním vše, co probíhá při kontaktu mezi (nejčastěji dvěma) jedinci, a převážně *není* ničím více, než tím, jak se k sobě tyto subjekty „chovají“, jak spolu komunikují; přitom osobnosti účastníků této komunikace jejich interpersonální chování ovlivňují. V systémovém pojetí však tvoří chování a osobnost jednotu, interpersonální chování tak již není pouze jednou úrovní komunikace, ale snad nejdůležitějším projevem (a zároveň modifikátorem) osobnosti jedince. Takto pojaté interpersonální chování zahrnuje nejen veškerou komunikaci, ale i široce pojatou interakci (pokud chápeme komunikaci jako dílčí případ interakce).

Z premisy, že interpersonální chování tvoří osobnost, vycházel T. Leary. V jeho pojetí je osobnost mnohaúrovňovým systémem všech zjevných, vědomých i nevědomých interpersonálních projevů jedince (Kožený, Ganický, 1978). Hlavním cílem takto chápané osobnosti jedince je snaha o *redukcí úzkosti*. Člověk se snaží ve svém interpersonálním chování vyhnout situacím, které zvyšují jeho úzkost, a naopak se snaží chovat tak, aby dosáhl optimální úrovně sebeúcty. Každá interakce s sebou přináší buď zvyšování úzkosti nebo posilování self – esteem, proto se jedinec snaží vyhledávat a upevňovat takové vzorce chování, které byly v interakcích s ostatními „úspěšné“. Pokud už se nemůže vyhnout situacím, které zvyšují jeho úzkost, vytváří si také pro ně vzorce svého interpersonálního chování. Různé vzorce pro různé situace se pak stávají relativně stabilními a právě tím vlastně začínají být **charakteristikami osobnosti** jedince, protože tak se ostatním *jeví* v těchto situacích.

Základem pro popis chování učitele (tedy jeho osobnosti) se stává souřadnicový systém Learyho modelu interpersonálního chování, který umožňuje mimo jiné grafické znázornění základních interakcí probíhajících mezi jedinci. Chování (způsoby komunikace) všech účastníků jakékoliv interakce lze zaznamenat do tohoto systému a odvodit z něj míru spolupráce mezi nimi a také míru „kontroly“ interakce – tedy to, kdo určuje její průběh. Kontrolu interakce zobrazujeme na vertikální ose Learyho modelu, s krajními póly dominantnost a submisivnost. Pro popis chování učitele vyplývá z umístění na této ose míra jeho vlivu na třídu – lze vlastně zjistit, jaký styl vedení učitel uplatňuje, zda dává žákům větší prostor, nebo zda je více autoritativní, vyžaduje kázeň. Na vodorovné ose „blízkosti“ opět nacházíme krajní polohy odpor a kooperace. Umístění učitele na této ose naznačuje jeho „blízkost“ k žákům, zda s nimi spolupracuje nebo zda si od nich udržuje určitý odstup, vystupuje rezervovaně, odměřeně. Názvy pólů odpor a kooperace nevyjadřují v našem prostředí přesně styl přístupu učitele k žákům, proto Mareš a Gavora (2004) nahradili doslovný překlad českými ekvivalenty, které lépe vystihují charakter chování zjišťovaného na ose „blízkosti“, krajními body tedy jsou odmítavost a vstřícnost.

Z tohoto základního dvojdimenzionálního modelu vychází osmissektorový klasifikační systém, rámcově odpovídající osmi diagnostickým kategoriím u T. Learyho (viz obrázek 1). Charakteristika typů interpersonálního chování v jednotlivých sektorech však klade důraz především na jejich vztah k učitelovu chování k žákům. Zároveň lze říci, že ve srovnání s Learym nejsou v modelu modifikovaném na školní prostředí brány v potaz vyloženě krajní, maladaptivní formy chování. Jinak pro jednotlivé sektory a jejich vztahy platí stejná pravidla jako v Learyho modelu – vzdálenost od středu naznačuje míru daného chování, sousední sektory spolu korelují kladně, sektory ležící naproti sobě by naopak měly mít největší zápornou korelaci.

Obr. 1 Klasifikační systém interpersonálního chování modifikovaný pro školní prostředí (upraveno dle Mareš, Gavora, 2004)



Dosud jsme nezdůraznili, že žádný učitel se nebude nacházet pouze v jednom sektoru, protože reaguje na rozdílné situace a rozdílné žáky. Učitelé používají všechny způsoby chování, některé ve větší, jiné v menší míře, a tím si vytvářejí svůj osobitý komunikační styl, který je vlastně podkladem pro veškerá učitelova „molekulární“ (situační) chování. Jinak řečeno jednotlivá „molekulární“ chování jsou interpersonálními reflexy (ve smyslu momentálních reakcí subjektu na okolí), jejichž suma tvoří interpersonální vlastnosti učitele. V této souvislosti předpokládá Bartošová (1970), že právě opakované pozorování interpersonálního reflexu nám umožňuje usuzovat na interpersonální vlastnost. Lze tedy chápat interpersonální vlastnost jako nahromadění a časté opakování příslušného interpersonálního reflexu. Suma interpersonálních vlastností bývá nazývána interakčním stylem učitele (Gavora et al., 2003), který je jeho relativně stabilní charakteristikou, dobře ho reprezentuje a značně pomáhá žákům v předvídání učitelova chování.

Interakční styl učitele je jedním z hlavních projevů jeho osobnosti, přesněji řečeno, podle systémového přístupu a jeho principu cirkularity, osobnost učitele se interakčním stylem projevuje, ale zároveň je v interakcích formo-

vána. Závěrem musíme zmínit jeden dodatek, kterého jsme se již dříve dotkli a který by neměl zůstat opomenut, totiž že určité vlastnosti osobnosti učitele mohou být poněkud odlišně interpretované v rámci systému třídy a v rámci jiných systémů, kterých je učitel součástí. Osobnost učitele tak můžeme také chápat jako jednu z mnoha různých „pod-osobností“ člověka, který je povoláním učitel.

LITERATURA

- Argyle, M. (1967). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bartošová, V. (1970). *Interpersonální vztahy a vlastnosti osobnosti*. Brno: Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General System Theory*. New York: George Braziller Inc.
- Betts, F. (1992). How Systems Thinking Applies To Education. *Educational Leadership*, 50(3), 38–41. Staženo 28. 12. 2004, z databáze EIFL Direct.
- Créton, H., Wubbels, T., Hooymayers, H. (1993). A Systems Perspective on Classroom Communication. In Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education* (s. 1–12). London: The Falmer Press.
- Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gavora, P., Mareš, J., den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55, 2, 156–145.
- Kožený, J., Ganický, P. (1978). *Dotazník interpersonální diagnózy – ICL*. Bratislava: Psychodiagnostica n. p.
- Mareš, J., Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54, 2, 101–128.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rawlins, W. K. (1987). Gregory Bateson and the Composition of Human Communication. *Research on Language and Social Interaction*, 20, 53–77. Staženo 28. 12. 2004, z databáze EIFL Direct.
- Senge, P. (2000). *Schools That Learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.

VPLYV RODINY NA KVALITU ETNICKÝCH POSTOJOV ADOLESCENTOV

Jitka Oravcová

Katedra pedagogiky a psychológie, Fakulta humanitných vied UMB,
Banská Bystrica, SR

Tolerancia a priaznivý postoj k príslušníkom minoritných skupín súčasnej multikultúrnej spoločnosti je nepochybne požiadavkou súčasnosti. Táto požiadavka sa premieta do úloh výchovy a vzdelávania v školách, ako vyplýva aj z Národného programu výchovy a vzdelávania v SR, ktorý je založený na systéme tvorivo-humánnej výchovy a vzdelávania ako výchovy k demokracii, tolerancii k menšinám, tolerancii k iným kultúram (Zelina, 2001). Národný program rešpektuje potrebu princípu európskej dimenzie vo vzdelávaní, jeho cieľom je pripraviť zodpovedných občanov integrovanej Európy, rozvíjať vzájomné porozumenie, pochopenie rozdielov a zhodností v európskej kultúre, podporovanie vzájomnej tolerancie.

Je však samozrejmé, že na formovaní etnických postojov príslušníkov spoločnosti sa podieľa nielen škola, ale všetky ostatné spoločenské inštitúcie vrátane rodiny, ktorej vplyv ako primárnej sociálnej skupiny je vysoko významný.

Formovanie etnických postojov, resp. predsudkov sa usiluje vysvetliť viacero teórií. Podľa individualistického prístupu (T. W. Adorno, in: Hayesová, 1998) sú predsudky podmienené vlastnosťami osobnosti, ako je autoritárstvo, dogmatizmus, psychotizmus a pod. Známa Tajfelova (1978) teória vysvetľuje vznik predsudkov internalizovanými vplyvmi sociálneho prostredia v procese utvárania sociálnej identity v skupine, ktorej je jednotlivec členom. Sociokultúrna teória chápe predsudky ako výsledok osvojenia si spoločenských noriem v procese socializácie. Len výnimočne sa stretneme s názorom, že postoje vo všeobecnosti sú z časti vrodené (napr. Eysenck a Wilson). Naprostá väčšina odborníkov sa kloní k názoru, že postoje, teda aj etnické, sú naučenou dimenziou osobnosti, získanou v priebehu života, predovšetkým procesom sociálneho učenia – učenia prostredníctvom iných ľudí. Rozhodujúci je pritom vplyv tých jednotlivcov – členov malých sociálnych skupín, s ktorými má dieťa blízky citový vzťah, ktorí sú preň autoritou, modelom, vzorom, s ktorými je v každodennom kontakte. Podľa T. Šiškovéj (1998) sú zdrojom utvárania postojov špecifické osobné sociálne skúsenosti, pôsobenie modelov a vzorov, vplyv inštitucionálnych faktorov (vplyv spoločenských inštitúcií, cirkvi, školy, politických strán, médií atď.).

Otázka, v akom veku sa etnické postoje, resp. predsudky jednotlivca utvárajú, nie je doteraz uspokojivo zodpovedaná. J. Průcha (2001) na základe analýzy doterajších výskumov svetovej literatúry konštatuje, že výskumov zameraných k tejto problematike je žalostne málo, osobitne v európskom priestore. Odborníci nie sú jednotní v náhl'adoch, či sa etnické postoje utvárajú už v predškolskom veku, výskumy skôr naznačujú, že v tomto veku sa utvára vedomie etnickej odlišnosti, čo však nepotvrďuje existenciu etnických predsudkov. Pri formovaní etnických postojov je podmienkou dosiahnutie určitej úrovne vývinu etnického sebauvedomenia, odlíšenia vlastného etnického spoločenstva od iného. Podľa A. Zeľovej (1996, s. 135) sa utváranie etnických postojov ako „postupný komplexný proces diferenciácie a integrácie poznatkov, prežívaní a zámerov týkajúcich sa medzietnických vzťahov“, začína vo veku 3–4 rokov vývinom vedomia vlastnej etnickej príslušnosti a odlišnosti iných skupín a završuje sa v neskorej adolescencii.

Väčšina výskumných výsledkov zdôrazňuje význam vplyvu typu konkrétneho sociokultúrneho prostredia, v ktorom dieťa žije a tiež vplyv socioekonomického statusu na to, či sa vôbec a kedy sa etnické postoje (predsudky) utvárajú. V zahraničných výskumoch, napr. v USA je konštatovaný výskyt predsudkov medzi bielymi a čiernymi deťmi už vo veku 5 rokov, podobne u euroaustralských detí voči domorodým obyvateľom Austrálie (Gutmanová, Hikson, 1996, podľa: Průcha, 2001), v Holandsku takmer žiadny výskyt predsudkov.

Výskumy, ktoré boli doteraz realizované v našej kultúre u rôznych vekových skupín, a to tak v celej spoločnosti ako aj v edukačnom prostredí, boli prevažne zamerané na etnické postoje k Rómom a týkali sa predovšetkým výskumov kvality jestvujúcich etnických postojov. Nestretli sme sa s výskumom, ktorý by bol zameraný na zisťovanie činiteľov, ktoré formovanie postojov ovplyvňujú. Spomínané výskumné štúdie priniesli výsledky naznačujúce skôr negatívny postoj k iným etnickým skupinám. Predovšetkým k rómskej etnickej skupine, ktorá je tiež na Slovensku najpočetnejšou etnickou skupinou. Napr. R. Koteková (1998) konštatuje odmietanie rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ, A. Svobodová (1998) zisťuje rasové predsudky 14-ročných žiakov voči Rómom, Arabom a Vietnamcom. V prieskume Metodického centra v Prešove (2002) hodnotia učitelia síce pozitívne postavenie rómskych stredoškóľakov, ale uvádzajú, že zo strany rómskych žiakov sa prejavuje intolerancia k iným kultúram. T.Šišková (1998) síce konštatuje vysoko odmietavý postoj stredoškóľakov k rasizmu, ale súčasne najodmietavejšie sa študenti stavali k Rómom (ďalej k Nemcom, Ukrajincom, prisťahovalcom a shieheads). J. Oravcová a S. Kariková (2003) a S. Kariková (2004) výskumom etnických postojov študentov učiteľských fakúlt dospeli k záveru, že jednoznačne najodmietanejšou etnickou skupinou

(miera odmietania 71,0 %) je skupina Rómov, druhou v poradí Vietnamcov, naopak najprijímanejším je etnikum Čechov a Nemcov. K podobným zisteniam dospela M. Cichá (2002) pri meraní postojov študentov učiteľských fakúlt v ČR, kde konštatuje (na základe upravenej Bogardusovej škály) najnižšiu mieru prijímania u príslušníkov rómskej menšiny. Podobne však, čo je až zarážajúce, je na základe výskumov konštatovaný menej akceptujúci postoj učiteľov predovšetkým k rómskemu etniku (Hornák, 2000; Zel'ová, 1992).

Tento obraz ladí s obrazom etnických postojov celej slovenskej spoločnosti, ktorá bola v posledných 10 rokoch podrobená viacerým sociologickým prieskumom etnických postojov (prieskum agentúry FOCUS – 1994, prieskum, DCVSS – dokumentačné centrum pre výskum slov. spol. – 1995, prieskum Ústavu pre výskum verejnej mienky – 1995, Informačnej agentúry USA – 1997, Helsinského výboru – 1998, Inštitútu pre verejné otázky – 1999). Ich výsledky vo všeobecnosti hovoria skôr o negatívnych, diskriminačných až rasistických postojoch verejnosti predovšetkým k rómskemu etniku (v priemere 85 % opýtaných), v zmysle požiadaviek prísnejších zákonov, separácie, iného sociálneho systému, naopak o kladnom postoji k etniku českému a viac ľahostajnému k iným etnikám. Hoci tieto prieskumy majú viaceré nedostatky (diskutabilný vedecký prístup, problematická metodológia, veľmi zjednodušený prístup ku skúmaniu postojov bez ohľadu na ostatné postoje, bez skúmania reálneho správania), nepochybne naznačujú prítomnosť negatívneho naladenia, aj keď je otázne, či možno hovoriť o rasizme a rasistickom správaní.

Tieto výsledky naznačujú podľa nášho názoru negatívny trend, určitú potencionálnu rasistických prejavov, hoci je známe, že postoje, ktoré jednotlivci vyjadrujú verbálne, nemusia byť v súlade s ich skutočným správaním v konkrétnej situácii. Postoje skôr zakladajú pohotovosť k správaniu, ktorého realizácia však závisí od konkrétnych podmienok situácie. Etnické postoje, predsudky, etnocentrizmus sú pojmy označujúce prevažne negatívne vnímanie a prežívanie voči príslušníkom iných etnických skupín. Ale samotné vnímanie a uvedomovanie si špecifických vlastností vlastnej skupiny a odlišností vo vlastnostiach iných rasových a etnických skupín je prirodzený a nie negatívny jav. Negatívnym sa stáva až konanie, ktoré prekračuje hranicu vnímania odlišností a mení sa na nepriateľské aktivity voči príslušníkom inej rasy, ktoré sa prejavujú v diskriminácii, až agresívnom správaní (Průcha, 2001, Říčan, 1998). Rasizmus nie je možné stotožňovať s pocitmi sociálneho dištancu alebo s nízkou obľubou príslušníkov určitej rasy, faktom ale je, že prítomnosť negatívnych postojov predstavuje určitú mieru rizika, živnú pôdu pre vznik diskriminačného či rasistického správania. Výsledky skúmania ukazujú, že negatívne postoje sa premietnu do rasistického správania predo-

všetkým vtedy, ak sa vyskytne pre toto správanie priaznivá sociálna klíma. Ak vo väčšine spoločnosti prevláda negatívny postoj, je vysoký predpoklad, že rasistické správanie určitých jednotlivcov alebo skupín sa stretne skôr s pochopením, podporou, hoci podporou mlčiacej väčšiny a nebude odsúdené či eliminované. Reálne správanie jednotlivca však závisí od ďalších činiteľov – intelektuálnych a sociálnych dimenzií osobnosti, iných postojov relevantných konkrétnemu správaniu a rozhodovaniu o správaní, existencie alternatívnych spôsobov správania, aspektov konkrétnej situácie – prítomnosti iných ľudí, vonkajších vplyvov apod.

Z uvedeného vyplýva, že na utváraní etnických postojov sa podieľa viacerých činiteľov socio-kultúrneho prostredia, že úlohou školy je preto nielen formovanie pozitívnych postojov, ale často skôr zmena už vytvorených negatívnych postojov, s ktorými prichádza dieťa z rodinného prostredia na postoje opačné. Rodinné prostredie predstavuje celý systém najrozličnejších faktorov, ktoré môžu predstavovať faktory formujúce etnické postoje. V našom výskume sme sa zamerali na jeden z nich, t.j. na hľadanie možných súvislostí medzi uplatňovaným spôsobom – štýlom rodinnej výchovy a kvalitou etnického postoja k príslušníkom rôznych národnostných skupín.

Cieľ, metódy výskumu a výskumný výber

Cieľom výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2004, bolo postihnúť možné súvislosti medzi spôsobom výchovy v rodine a charakterom etnických postojov u stredoškolákov. Predpokladali sme, že výchova založená na kladnom emocionálnom vzťahu ovplyvní kvalitu etnických postojov respondentov v pozitívnom smere.

Vo výskume sme použili Dotazník merania etnických postojov vlastnej proveniencie a Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine autorov J. Čápa a P. Boscheka (1994).

Dotazník merania etnických postojov sme koncipovali ako viaczložkový dotazník, jeho súčasťou boli jednak anamnestické dáta zamerané na miesto bydliska respondentov, frekvenciu kontaktu s príslušníkmi etnických skupín, mapovanie reakcií v situáciách kontaktu s príslušníkom iného etnika (prípadové štúdie), dotazník postojov k iným etnikám a upravená Bogardusova škála sociálnej vzdialenosti. K tvorbe vlastného dotazníka sme pristúpili predovšetkým z dôvodu, že, pokiaľ je nám známe, nie je k dispozícii žiadny štandardizovaný nástroj pre meranie etnických postojov. V tomto príspevku však opisujeme len dielčie výsledky zistené dotazníkom, predovšetkým vyplývajúce z Bogardusovej škály sociálnej vzdialenosti.

Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine J. Čápa a P. Boscheka (1994) využíva výpoveď respondentov o výchovných prístupoch

rodičov k mapovaniu dvoch komponentov výchovy, a to kvality emocionálneho vzťahu (extrémne kladný, kladný, záporne–kladný, záporný) a sily výchovného riadenia (silné, stredné, slabé, rozporné). Na základe kombinácie týchto komponentov vytvorili autori model deviatich polí výchovy, ktoré sú charakterizované odlišným výchovným prístupom.

Spoločným znakom polí 1–3 je záporný emocionálny vzťah k dieťaťu, pričom polia ďalej charakterizuje skôr vysoká (pole 1) slabá (pole 2) alebo rozporná (pole 3) miera požiadaviek na dieťa, prísnosť výchovy, prítomnosť zákazov, príkazov, trestov za ich neplnenie. Silné riadenie (pole 1) je zamerané skôr na upozorňovanie na negatíva, dobrý výkon sa považuje za samozrejmosť, absentuje ocenenie, dieťa je skôr vystavené podceňovaniu, kritike, výčitkám, porovnávaniam s inými, rodičia sa prezentujú ako tí, ktorí sa obetovali pre nevďačné dieťa. V rodine vládne skôr napätie, nepohoda, existuje málo spoločných činností, rozhovorov, málo vzájomnej dôvery. Slabé riadenie (pole 2) je spojené s prejavom nezáujmu, ľahostajnosti, chýbaním požiadaviek, alebo nedôslednými požiadavkami na dieťa. Rozporné riadenie (pole 3) značí, že výchova je nejednotná alebo v zmysle opačného prístupu rodičov, alebo v zmysle striedania prejavov zavrhovania a obmedzovania dieťaťa s prejavmi liberálnosti u jedného z rodičov.

Spoločným znakom polí 4–8 je kladný až extrémne kladný vzťah rodičov k dieťaťu. V rodine je priaznivá emočná klíma, realizuje sa veľa spoločných činností, rodičia sú pomáhajúci, prejavujú porozumenie, počúvajú starosti dieťaťa, povzbudzujú ho. Pole 4 je spojené so silným riadením – rodičia sú dôslední, prísni ale láskaví, sú chápacou autoritou. Pole 5 značí stredne silné riadenie, tento spôsob výchovy je veľmi priaznivo prijímaný deťmi. Vzťahy v rodine sú priateľské, partnerské, plné porozumenia, absentujú prísne tresty. Pole 6 a 8 značí slabé riadenie – rodičia sú vnímaní ako kamaráti, ale skôr podliehajú požiadavkám dieťaťa, vyhovejú mu niekedy aj proti spoločenským normám, netrvajú a netrestajú nedodržanie požiadaviek, sú veľmi benevolentní, zvyčajne ani nestanovujú domáce pravidlá, riadenie nesie určité prvky kontroly, ale často tak, že ho deti ako kontrolu nevnímajú. Pole 7 značí rozporné riadenie, t.j. nevyhraný a nejednotný prístup charakteru láskavej prísnosti alebo láskavé ponechanie voľnosti, podstatným je zrejme nejednotný prístup rodičov k dieťaťu (jeden silné, druhý slabé riadenie), čo však podľa autorov nemá negatívne dôsledky na osobnosť dieťaťa vzhľadom na prítomnosť priaznivej emocionálnej klímy.

Pole 9 charakterizuje rozporný emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu, teda jeden z rodičov má vzťah záporný, druhý extrémne kladný. Autori uvádzajú, že početnosť tohto spôsobu výchovy je veľmi nízka, preto nerozlišili zatial podskupiny s ohľadom na rôzne druhy výchovného riadenia.

Pri analýze údajov sme použili Studentov T-test a Mann-Whitneyov U test pri overovaní štatistickej významnosti rozdielov medzi podskupinami respondentov.

Výskumný výber tvorilo 194 študentov stredných škôl, z toho 105 žiakov SOU (54,1 %), 59 študentov gymnázií (30,4 %) a 30 študentov SŠ (15,5 %). Vzhľadom na nízku početnosť študentov SŠ sme pristúpili k vytvoreniu len dvoch skupín, a to respondentov z SOU (54,1 %) a stredných škôl (45,9 %). Vo výskumnom výbere prevládali dievčatá (61,9 %) oproti chlapcom (38,1 %). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 15,5–17,3 roka.

Výsledky výskumu

Meranie spôsobov výchovy v rodine z hľadiska frekvencie jednotlivých polí ukázalo, že najfrekvencovanejšími v celom výskumnom výbere sú pole 3 a pole 6 (tabuľka 1).

Prevažujúcim spôsobom výchovy v rodinách respondentov je teda spôsob charakterizovaný záporným emocionálnym vzťahom rodičov a rozporným výchovným riadením (34,5 %), na druhom mieste spôsob charakterizovaný kladným emocionálnym vzťahom a stredne silným výchovným riadením (24,7 %). Vo výskumnom výbere sa nevyskytol spôsob výchovy 4 (silné riadenie a kladný vzťah). Spôsob výchovy 8 (extrémne kladný vzťah, slabé riadenie) mal veľmi nízku frekvenciu (2 respondenti), preto sme priradili tento spôsob výchovy k poli 6 (kladný vzťah, stredné riadenie).

Tab. 1 Frekvencia spôsobov výchovy v rodine

pole	1	2	3	5	6	7	9	Spolu
N	14	24	67	15	48	18	8	194
%	7,2	12,4	34,5	7,7	24,7	9,3	4,1	100

Pri pohľade na frekvenciu spôsobov výchovy v rodine z hľadiska kladného a záporného emocionálneho vzťahu (na základe zlúčenia polí z tohto pohľadu) sa ukazuje, že prevláda záporný emocionálny vzťah (pole 1, 2, 3 = 54,1 %) nad kladným vzťahom (pole 4–8 = 41,7 %). Je zrejmé, že, hoci rozdiel nie je štatisticky významný, trend v rodinách respondentov smeruje skôr k spôsobu výchovy zameranej viac na kritiku ako pochvalu, skôr na negatíva ako povzbudzovanie, príkazy, zákazy, tresty, stanovovanie požiadaviek s rôznou, ale skôr slabou alebo rozpornou mierou prístnosti a pevného riadenia.

Bogardusovu škálu sociálnej vzdialenosti (súčasť Dotazníka merania etnických postojov) sme upravili do podoby deviatich položiek – sociálnych situácií akceptácie 10 príslušníkov etnických menšín, ale aj príslušníkov

iných národností a rás, s ktorými sa občan SR môže reálne stretnúť (Maďar, Róm, Čech, Žid, Vietnamec, Arab, Rus, Nemec, Angličan, černocho). Ako mieru akceptácie, resp. neakceptácie sme zvolili sumu všetkých negatívnych odpovedí, naznačujúcich neprijatie (negatívne odpovede respondentov), tento koeficient sme označili ako SN. Jeho maximálna miera mohla dosiahnuť hodnotu 90 negatívnych odpovedí. Pre zaujímavosť – v celom výskumnom výbere sa objavilo 19 respondentov (9,8 %), ktorí prejavili maximálnu akceptáciu (SN = 0) a naopak 1 respondent s najvyššou mierou neakceptácie dosiahol SN = 88. Frekvenčná distribúcia všetkých skóre SN vo výskumnom výbere v troch intervaloch (ktorú sme urobili pre zaujímavosť) ukázala, že 64,4 % respondentov sa nachádza v 1. intervale, 27,8 % v druhom a len 7,7 % respondentov v 3. intervale frekvenčného rozloženia, čo by spolu s priemernou hodnotou hrubého skóre SN = 29,75 s vysokou štandardnou odchýlkou (22,29), naznačovalo, že etnický postoj tenduje skôr k pozitívnejšej strane skóre ako k negatívnej. Tieto úvahy sú však samozrejme len hypotetické, nakoľko nemáme k dispozícii normy, ku ktorým by bolo možné kvalitu nameraných hodnôt hrubého skóre SN prirovnať. Hodnotu koeficientu SN v rámci jednotlivých polí – spôsobov výchovy ukazuje tabuľka 2.

Tab. 2 Priemerné hodnoty SN podľa spôsobov výchovy

Pole	1	2	3	5	6	7	9
	AM						
SN	29,7	25,5	33,7	20,3	30,1	28,4	27,6
Std	26,8	21,9	22,7	16,6	22,3	19,9	25,9

Priemerné hodnoty SN namerané v skupinách líšiach sa spôsobom výchovy ukazujú, že najpriaznivejší koeficient, teda najvyššiu mieru akceptácie, tolerance prejavujú respondenti s výchovným spôsobom 5, ktorý charakterizuje kladný až extrémne kladný emocionálny vzťah a stredne silné riadenie.

Použitím Studentovho T-testu sme sa pokúsili štatisticky overiť významnosť rozdielov medzi jednotlivými skupinami (tabuľka 3). Zistili sme len jediný štatisticky významný rozdiel, a to medzi spôsobom výchovy 3 a spôsobom výchovy 5 ($p=0,037$, na hladine významnosti 0,05). V tomto zmysle výchova, ktorú charakterizuje záporný emocionálny vzťah a rozporuplné riadenie dieťaťa vedie k utváraniu menej tolerantného etnického postoja, oproti výchove, v ktorej prevláda kladný emocionálny vzťah a stredne prísne riadenie.

Tab. 3 Významnosť rozdielov v miere SN medzi skupinami líšiacimi sa spôsobmi výchovy

	P (t-test)						
Pole	1 pole	2	3	5	6	7	9
1		0,575	0,541	0,259	0,954	0,868	0,843
2			0,122	0,482	0,410	0,678	0,805
3				0,037*	0,391	0,368	0,805
5					0,140	0,303	0,448
6						0,781	0,783
7							0,946
9							

S cieľom overiť platnosť stanovenej hypotézy sme sa pokúsili zistiť štatistickú významnosť rozdielov aj medzi skupinami respondentov vytvorenými na základe zlúčenia skupín so spôsobmi výchovy, v ktorých prevláda kladný emocionálny vzťah (pole 4–8) oproti zápornému vzťahu (pole 1–3), nezistili sme však žiadny štatisticky významný rozdiel.

Záver

Na základe uvedených zistení môžeme konštatovať, že naše predpoklady sa potvrdili len veľmi čiastočne. Výsledky síce naznačujú možnosť vplyvu kladného emocionálneho vzťahu ako činiteľa spôsobu výchovy na formovanie vyššej miery tolerancie, z hľadiska našich výsledkov však ide skutočne len o náznak, trend, ktorý je potrebné overovať ďalším skúmaním. Domnievame sa, že pre ďalší výskum v oblasti etnických postojov je predovšetkým potrebné vytvoriť štandardizovaný metodický nástroj, ktorý by slúžil k meraniu kvality postojov.

Záverom nášho príspevku si dovoľíme ponúknuť ešte niekoľko zaujímavých zistení z výskumu, ktoré sa vzťahujú aj k iným premenným ako je spôsob výchovy.

Zaujímavé je porovnanie koeficientu SN u **skupín respondentov z rôznych škôl**. Zatiaľ čo priemerná miera SN u študentov stredných škôl dosiahla hodnotu 21,4 (SD=16,3), u žiakov SOU je táto hodnota 36,8 (SD=24,2), čo naznačuje vyššiu mieru odmietania u žiakov stredných odborných učilíšť. Tento rozdiel je štatisticky vysoko významný ($p=0,000$). Tabuľka 4 zobrazuje štatistickú významnosť rozdielov u všetkých skupín respondentov z troch typov škôl.

Tab. 4 Významnosť rozdielov koeficientu SN u študentov rôznych škôl

Škola	AM	SD	Porov. skupiny	p (Mann-Whitney U test)
SOU	36,8	24,2	SOU – Gy	0,000**
SŠ	14,9	13,6	SOU – SŠ	0,000**
Gy	24,7	16,6	Gy – SŠ	0,039*

Študenti SŠ sa javia ako najtolerantnejší.

Zaujímavé výsledky sme zistili aj vzhľadom na **akceptáciu príslušníkov jednotlivých národností**. Tabuľka 5 zobrazuje priemerné hodnoty – mieru neakceptácie príslušníkov jednotlivých národností u všetkých sledovaných skupín respondentov (celý výber, školy, spôsoby výchovy). Maximálna možná miera tohto koeficientu je 9 (odmietnutie príslušníka skupiny vo všetkých sociálnych situáciách).

Tab. 5 Priemerné hodnoty miery odmietania príslušníkov jednotlivých národností

	Ma- ďar	Arab	Viet- na- mec	Rus	čer- noch	Čech	Žid	Róm	Ne- mec	An- gli- čan
	AM									
Pole 1	3,0	4,2	4,1	1,9	3,9	1,4	3,5	5,1	1,6	1,6
Pole 2	2,8	3,2	3,4	1,9	2,5	0,9	3,2	5,4	1,3	1,0
Pole 3	3,5	4,8	4,5	2,7	4,1	1,1	3,9	5,8	1,7	1,5
Pole 5	1,3	3,3	2,3	1,5	2,1	0,5	1,7	4,9	1,3	0,7
Pole 6	3,0	4,0	3,9	2,5	3,3	1,0	3,7	6,0	1,6	1,3
Pole 7	2,7	3,6	3,7	2,2	2,8	0,9	2,6	6,4	1,7	1,5
Pole 9	2,8	4,1	3,4	2,5	3,3	0,5	2,0	6,1	1,6	1,5
SOU	3,8	4,9	4,6	3,1	4,4	1,1	4,7	6,6	1,9	1,7
Gy+SŠ	2,0	3,1	3,0	1,5	2,2	0,8	1,8	4,7	1,2	0,9
Celý výber	3,0	4,1	3,9	2,4	3,4	0,9	3,4	5,7	1,6	1,3

Ako sme predpokladali na základe predchádzajúcich výskumov, najmohľadnejším aj v tomto výskume je príslušník rómskej menšiny, najprijímavejším českej. Poradie odmietania je Róm, Arab, Vietnamec, Žid, černochoch, Maďar, Rus, Nemec, Angličan, Čech. Príslušníka českej menšiny považuje tiež 51,7 % respondentov za najsympatickejšieho, príslušníka rómskej menšiny naopak 59,8 % respondentov za najmenej sympatickejšieho zo všetkých sledovaných skupín.

Zaujímavé výsledky prinieslo tiež porovnanie skupín respondentov z hľadiska ich **kontaktu s príslušníkom iného etnika**, národa v ich živote. Sledovali sme prítomnosť kontaktu a ďalej prítomnosť kontaktu v rámci školy, priateľských väzieb a v rámci členstva v rodine. Prevažná väčšina responden-

tov mala kontakt niektorého typu, t.j. 80,4 % oproti 19,6 % respondentov, ktorí kontakt neuviedli. Prevažoval kontakt v rámci školy, ktorý uviedlo 60,8 % respondentov. Sledovali sme osobitne kontakt s príslušníkmi rómskej, vietnamskej a maďarskej menšiny. Najfrekventovanejší bol kontakt s róm-skou menšinou (55,2 %), ďalej s maďarskou (23,2 %), mizivý kontakt s vietnamskou menšinou (0,5 %). Hodnota SN u respondentov s kontaktom dosiahla priemernú hodnotu 27,9, bez kontaktu 37,4. Rozdiel je štatisticky významný ($p=0,001$, Mann-Whitney U test). Tento rozdiel naznačuje, že kontakt s príslušníkmi iných skupín v reálnom živote vedie k vyššej akceptácii a teda možnému priaznivejšiemu etnickému postoju jednotlivcov vo všeobecnosti, čo podporuje platnosť kontaktnej hypotézy ako jedného z modelov zmien postojov. Napriek tomu však pomerne vysoká miera kontaktu s Rómami neovplyvnila ich skôr negatívne vnímanie respondentmi. Je samozrejmé, že pre zodpovedné hodnotenie podobných výsledkov by bolo nutné sledovať aj charakter, kvalitu tohto kontaktu.

Výsledky výskumnej sondy, ktoré sme uviedli, opäť naznačujú, že etnické postoje predovšetkým k príslušníkom rómskej, vietnamskej a arabskej menšiny majú negatívny trend, ktorý je výraznejší u žiakov SOU. Sme si vedomí toho, že obraz postojov adolescentov je výsledkom pôsobenia viacerých spoločenských faktorov a dosiahnuť ich pozitívnu zmenu je nesmierne obťažné. Ideálnym je iste ovplyvniť pozitívnym smerom výchovu v rodine, ale práve v rodinnom prostredí sú možnosti priameho pôsobenia, priameho usmerňovania rodičov minimálne. Schodnejšou cestou sa preto naďalej javí aplikovanie efektívnych programov výchovy k tolerancii v edukačnom prostredí s nádejou, že takto ovplyvníme žiakov a študentov aj v zmysle ich budúceho rodičovského výchovného pôsobenia.

LITERATÚRA

- Cichá, M. (2002). Pripravenosť študentů pedagogických fakult v České republice na výchovu proti rasizmu. *Pedagogika*, LII, č. 1, s. 76–89.
- Čáp, J., Boschek, P. (1994). *Dotazník při zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-198-3, 159 s.
- Hornák, L. (2001). Individuálny vzdelávací program ako prostriedok akcelerácie kognitívneho výcinu rómskych žiakov na špeciálnych základných školách. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie“*. Prešov: PF PU, s. 37–50.
- Kariková, S., Oravcová, J. (2003). Postoje vysokoškolákov k niektorým menšinovým skupinám v súčasnej slovenskej spoločnosti. In: *Zborník príspevkov z medzi-*

- národnej konferencie „Kořeny a vykořenění“*. Olomouc, s. 413–423, ISBN 80-86174-05-0.
- Kariková, S. (2004). Postoje vysokoškolákov k minoritám. In: *Psychologické aspekty niektorých nežiadúcich spoločenských fenoménov*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 14–23, ISBN 80-8055-964-3.
- Koteková, R. (1998). Etnický kontext sociálnych kompetencií – sociálna akceptácia rómskych detí v škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, č. 2, s. 119–134.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001, ISBN 80-85866-72-2, 211 s.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-410-9, 149 s.
- Svobodová, A. (1998). Analýza prací žáků osmých a devátých tříd některých pražských základních škol. In: Šišková, T. /ed/). *Výchova k toleranci a proti rasizmu*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-285-8, s. 131–147.
- Šišková, T. /ed./ (1998). *Výchova k toleranci a proti rasizmu*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-285-8, 203 s.
- Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. London: MRG? Report, No. 38.
- Vyhodnotenie prieskumu o postavení rómskeho dieťaťa a žiaka vo výchovno-vzdelávacom systéme SR*. (2002) Prešov: MC, ISBN 80-8045-266-0.
- Zelina, M. (2001). Možnosti akcelerácie rómskych žiakov. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie“*. Prešov: PF PU, s. 10–21, ISBN 80-8068-022-1.
- Zeřová, A. (1997). Makrosociálne procesy a javy. In: Výrost, J., Slaměník, I.: *Sociální psychologie*. Praha: ISV, s. 389–425.
- Zeřová, A. (1996). Sociálna psychológia – makrosociálne javy a procesy. In: Výrost, J., Zeřová, A., Lovaš, L.: *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III*. Bratislava: SAV, ISBN 80-224-0478-0, s. 82–157.
- Zeřová, A., Bačová, V., Šutaj, Š., Výrost, J. (1992). *Interpretácia slovensko-maďarských vzťahov v súvislosti s vybranými etnickými a sociálnopsychologickými charakteristikami*. Košice: SvÚ SAV, 135 s.

SÚVISLOSTI VÝCHOVNÝCH ŠTÝLOV V RODINE A ASERTÍVNEHO SPRÁVANIA ADOLESCENTOV

Zlata Vašašová

Katedra pedagogiky a psychológie FHV VMB, Banská Bystrica

ÚVOD

Od narodenia je dieťa členom nejakej sociálnej skupiny, ktorá pôsobí na jeho osobnosť. Rodina sa považuje za mikroprostredie, ktoré je miestom, kde dieťa uspokojuje svoje potreby, poskytuje mu kontakt so sociálnym prostredím, stretáva sa tu s prvými obmedzeniami a modelmi správania sa. Bez starostlivosti členov rodiny by dieťa nemohlo existovať a prirodzene sa vyvíjať. Vplyv rodiny na psychiku človeka je silný a stimuluje formovanie osobnosti priaznivo, alebo útlmovo. Rodina, ako základ sociálnej determinácie ľudskej psychiky, umožňuje jedincovi naučiť sa existovať v sociálnom prostredí, prijímať ho a zároveň prispôsobovať. V rodine človek získava prvé vedomosti, zručnosti, návyky, je zdrojom lásky, porozumenia spolupatričnosti, je jednoducho pre každého domovom. Aj napriek historickým premenám, ktorými prešla a ešte stále prechádza súčasná rodina, môžeme povedať, že ľudstvo nič lepšie ako rodina vo svojej civilizácii nevynašlo (Šatánek, 1999).

Osobnosť človeka sa formuje v rodine, ktorá nie je izolovaná od makroprostredia a mezoprostredia. Tieto zasahujú do vzťahov v rodinnom prostredí a ovplyvňujú ich kvalitu. Rodina poskytuje dieťaťu spôsoby správania sa v sociálnej interakcii a komunikácii v malých sociálnych skupinách. Vyžaduje od dieťaťa dodržiavanie určitých noriem a požiadaviek, pričom formuje jeho osobnosť. V každej rodine je iná štruktúra vyznačujúca sa vzťahmi medzi členmi rodiny, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne. Kladný vzťah rodičov k deťom umožňuje im formovať si podobný vzťah k sebe a k ostatným ľuďom. Záporný postoj rodičov k deťom spomaľuje proces socializácie, znižuje sa schopnosť dieťaťa vytvárať si pozitívne vzťahy k ľuďom a vytvára sa neschopnosť pri dodržiavaní noriem, pravidiel v sociálnej skupine. Mnohé štúdie tieto fakty potvrdzujú napr. Friendová a Haggard (1948, podľa: Čáp, 1997) zistili, že u jedincov ku ktorým mali silne záporný vzťah rodičia, medzi súrodencami panovala silná rivalita a hoci v zamestnaní dosahovali úspech neustále pociťovali vnútorný nepokoj a nespokojnosť. Helper (1958, podľa: Čáp, 1997)) zistil, že deti, ktoré vyrastali v zápornom rodinnom prostredí, ktoré boli často rodičmi kritizované a otec mal odmietavý postoj k deťom, mali záporný vzťah k sebe samému, čo sa prejavovalo v zníženom seba-

vedomí. Rodinné prostredie na človeka pôsobí najsilnejšie a zanecháva v jeho správaní celoživotné zručnosti.

Členovia rodiny svojim správaním sú si navzájom vzorom či modelom pri riešení medziľudských situácií, presadzovaní sa, ustupovaní, prispôsobovaní sa požiadavkám a pod., čiže jedinec vystupuje buď asertívne, agresívne, alebo pasívne.

Pojem asertivita sa v poslednom období udomácnil aj v našom slovenskom slovníku. Tento pojem je často prekladaný ako sebaaprezentovanie, ale nie na úkor iného človeka. Oravcová (2002) pod asertivitou rozumie konať v záujme svojich cieľov, kontrolovať svoje konanie, nieť jeho dôsledky a zodpovednosť, ale zároveň rešpektovať záujmy iných ľudí, porozumieť im a hľadať primerané spôsoby riešenia. Zakladateľ asertivity M. J. Smith a jeho nasledovníci ako Š. Medzihorský (1991), V. Capponi, T. Novák (1991) rozlišujú tri základné typy správania sa človeka:

1. Pasívne správanie – prejavuje sa u človeka neschopnosťou jasne formulovať svoje požiadavky a potreby. Podobne sa správa aj ku potrebám iných ľudí, chýba mu istota v správaní, neschopnosť presadiť sa a neustále znížovanie svojho sebavedomia.
2. Agresívne správanie – je typické u človeka, ktorý sa presadzuje na úkor iných, nevšímajúc si ich práva, či opodstatnené požiadavky. Takýto človek ponizuje a podceňuje všetko okolo seba, za každú cenu sa snaží byť úspešný. Ide mu len o vlastný záujem, ktorý sa snaží dosiahnuť útočnosťou. Agresia však nemusí mať len podobu fyzického útoku, to môžu byť aj sarkastické výpady, ironizovanie znehodnocovanie ľudskej osoby.
3. Asertívne správanie – je typické pre ľudí, ktorí dokážu presne a jasne definovať svoje city, myšlienky, názory a pod., takýto človek má pozitívny vzťah k ľuďom, vie ich počúvať a je ochotný pristúpiť aj na kompromisu. Asertívne správanie vnáša do vzťahov pohodu a pokoj, prirodzenosť a istotu každého účastníka.

Asertívne správanie predstavuje naučené formy správania, čiže naučené vzorce reagovania v rozličných medziľudských situáciách. Rodinné prostredie, svojimi členmi ich správaním sa voči sebe, čiže spôsobom výchovy a riadenia učí každého svojho člena takýmto vzorcom správania sa. V našom výskume sme sa zamerali na hľadanie vzťahov medzi štýlmi rodinnej výchovy a asertívnym správaním mladého človeka.

Cieľ, metódy výskumu a výskumný výber

Cieľom výskumu, ktorý sme realizovali v školskom roku 2004–2005, bolo odhalenie súvislostí medzi spôsobom výchovy v rodine a asertívnym alebo neasertívnym správaním u stredoškolákov. Predpokladali sme, že pozitívny

emocionálny rodinný štýl, ovplyvní pozitívne správanie sa respondentov v bežných situáciách, čiže budú sa správať asertívne.

Vo výskume sme použili dotazník Mapa asertivity (podľa M. Króla, 1988) a Dotazník pre zisťovanie spôsobov výchovy v rodine (podľa J. Čápa a P. Boscheka, 1994).

Dotazník na meranie asertivity Mapa asertivity Króla 1988, je viac-zložkový dotazník, ktorého cieľom je zistiť spôsoby správania sa človeka v niektorých situáciách bežného života. Tento dotazník nie je validizovaný, ale umožňuje respondentom vyjadriť sa k jednotlivým situáciám a zároveň zistiť, aký typ správania používajú v situáciách spojených s obranou a uplatňovaním svojich práv a tiež v situáciách spojených s narušovaním práv iných ľudí.

Dotazník zisťovania spôsobov výchovy v rodine J. Čápa a P. Boscheka (1994) umožňuje z výpovedí respondentov zistiť výchovné prístupy oboch rodičov a to z hľadiska kvality emocionálneho vzťahu (extrémne kladný, kladný, záporne kladný, záporný) a sily riadenia výchovy (silné, stredné, slabé, rozporné). Na základe kombinácií týchto komponentov, vytvorili autori model deviatich polí výchovy, ktoré sú odlišné rôznym výchovným prístupom.

Polia 1, 2, 3 sa vyznačujú záporným emocionálnym vzťahom k dieťaťu, ale zároveň ich charakterizuje vysoká (pole 1), slabá (pole 2) alebo rozporná (pole 3) miera kladenia požiadaviek na dieťa, liberálnosť výchovy, alebo veľká prísnosť u jedného alebo oboch rodičov. Dobrý výkon dieťaťa sa v týchto štýloch výchovy považuje za samozrejmosť a väčšinou rodičia zdôrazňujú nedostatky dieťaťa. Dieťa je neustále vystavené kritike, podceňovaniu a výčitkám, čo všetko rodičia urobili a obetovali pre nehodného syna, či dcéru. V rodine kde vládne tento štýl vládne napätie, nepokoj, neustále konflikty. Málo sa vyskytujú spoločné aktivity členov rodiny a ak sú k týmto mladiství donútení, vykonávajú ich s nevôľou a odporom.

Spoločným znakom polí 4, 5, 6, 7, 8 je kladný, až extrémne kladný vzťah rodičov k dieťaťu. Klíma v rodine je hodnotená ako pokojná a pohodová. Pri kladnom až extrémne kladnom vzťahu sa deti a rodičia realizujú v spoločných činnostiach, ktoré vykonávajú s radosťou a nie z donútenia. Rodičia majú pre deti porozumenie nielen keď sa im darí ale aj pri neúspechoch, sú im nápomocní v každodenných a náročných situáciách. Pole 4 je charakterizované silným riadením, čo sa prejavuje vysokou prísnosťou, dôslednosťou, ale zároveň veľkou láskavosťou rodičov. V poli 5 je príznačné stredné riadenie, ktoré je mladistvými prijímané ako veľmi priaznivá rodinná klíma. Vzťahy medzi rodičmi a deťmi sú priateľské, partnerské, plné porozumenia, bez prísnych trestov. Polia 6, 8 sa vyznačujú slabým riadením, čo sa prejavuje benevolentným správaním rodičov k dieťaťu, vzniká slabá kontrola, časté

vyhovenie požiadavkám dieťaťa. Pole 7 je typické rozporným riadením jedného alebo oboch rodičov. Podľa toho, ktorý z nich viac ovplyvňuje dieťa (či ten so silným, alebo slabým riadením) je pre tento spôsob výchovy príznačný buď láskavá prísnosť alebo láskavá voľnosť. Emocionálna klíma v rodine je priaznivá, priateľská a na osobnosť dieťaťa pôsobí pozitívne.

Pole 9 umožňuje respondentom označiť jedného z rodičov za extrémne záporného, alebo extrémne kladného vo vzťahu k dieťaťa. Vzhľadom k tomu, že výskyt v tomto poli je obvyčajne veľmi nízky, autori nerozlišili podskupiny podľa rôznych druhov výchovného pôsobenia.

Pri analýze údajov sme použili Studentov T-test a Mann-Whitneyov U test pri overovaní štatistickej významnosti rozdielov medzi podskupinami respondentov.

Výskumný výber tvorilo 194 žiakov stredných škôl, z toho 105 žiakov SOU (54,1 %), 59 žiakov gymnázií (30,4 %) a 30 študentov SŠ (15,5 %). Vzhľadom k tomu že do výskumu bolo zapojených málo žiakov zo stredných odborných škôl, pristúpili sme ku vytvoreniu len dvoch skupín a to respondentov z SOU (54,1 %) a stredných škôl (45,9 %). Vo výskumnom výbere prevládali dievčatá (61,9 %) oproti chlapcom (38,1 %). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 15,5–17,3 roka.

Výsledky výskumu

Výsledky Dotazníka merania spôsobov rodinnej výchovy poukázali na to, že najfrekvencovanejší a najviac uvádzaný spôsob výchovy sú polia 3 a 6 (tabuľka 1). Prevažujúci spôsob výchovy v týchto poliach a teda aj v uvádzaných rodinách je charakteristický záporným emocionálnym vzťahom k dieťaťu a rozporným riadením výchovy jedného alebo oboch rodičov (34,7 %) a za ním nasledoval kladný emocionálny prístup a stredne silné riadenie (24,7 %). Vo výskumnom výbere ani jeden respondent neuviedol pole 4 a v poli 8 (extrémne kladný vzťah, slabé riadenie) sa vyskytli len dve výpovede, preto sme ho pripojili ku spôsobu výchovy poľa 6 (kladný vzťah, stredné riadenie).

Tab. 1 Frekvencia spôsobov výchovy v rodine

Pole	1	2	3	5	6	7	9	Spolu
N	14	24	67	15	48	18	8	194
%	7,2	12,4	34,5	7,7	24,7	9,3	4,1	100

Pri vyhodnotení dotazníka Mapa asertivity sme porovnávali asertívne správanie medzi školami, pohlaviami a chceli sme vedieť, či je nejaký rozdiel v asertívnom správaní žiakov pochádzajúcich z mesta alebo dediny. Výsledky

výskumu poukázali na to, že rozdiely v asertívnom správaní medzi žiakmi jednotlivých stredných škôl nie sú čo poukazuje tabuľka 2. Priemerná hodnota (AM) celého výskumného výberu je 18,21, pričom smerodajná odchýlka je 8,04. Z tabuľky môžeme vidieť, že štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi SOU, stredných odborných škôl a gymnázií nie sú, čiže môžeme povedať, že asertívne správanie na všetkých typoch stredných škôl je približne na rovnakej úrovni.

Tab. 2 Výskyt asertívneho správania na jednotlivých typoch stredných škôl

Škola	AM – priemerná hodnota	Std – štandardná odchýlka
SOU	17,05	8,02
G	18,58	8,34
SŠ	19,28	7,59
G+SŠ	18,81	8,07

Pri porovnaní asertívneho správania medzi pohlaviami, sme zistili významný štatistický rozdiel ($p=0,0117$) čiže ženy sa javia asertívnejšie než muži (tabuľka 3).

Tab. 3 Rozdiely v asertívnom správaní podľa pohlavia

Pohlavie	AM – priemerná hodnota	Std – konštantná odchýlka	p (U-test)
mužské	16,43	8,08	0,0117
ženské	19,31	7,85	

Pri porovnaní asertívneho správania v súvislosti s uvedením polí spôsobu výchovy v rodine môžeme povedať, že najvyššia miera asertivity respondentov sa prejavila v poli 7. Toto pole je charakteristické kladným až extrémne kladným vzťahom k dieťaťu a rozporným kladením požiadaviek na dieťa. Mladiství uvádzajúci tento spôsob výchovy v iných výskumoch (Čáp, 1997) tvrdili, že v rodine je priateľská klíma a partnerský vzťah s rodičmi, ale zároveň respondenti neposkytli vyhranený, jednotný obraz výchovy. Niektorí sa prikláňali ku láskavej prísnosti podobajúcej sa poľu 4, iní uvádzali láskavú voľnosť, podobnú spôsobu výchovy poľu 6. Celkovo ale môžeme povedať, že je to vhodná klíma pre rozvíjanie asertívneho správania (tabuľka 4).

Tab. 4 Asertívne správanie v porovnaní spôsobov rodinnej výchovy podľa jednotlivých polí

Pole	1	2	3	5	6	7	9
AM	17,36	17,21	17,29	20,07	18,31	23,07	15,37
Std	7,32	7,86	8,11	9,59	7,4	7,38	9,26

Odlišnosť poľa 7 sa ukázala ako štatisticky významná vo vzťahu k všetkým ostatným poliam (tabuľka 4), okrem poľa 5. Nepotvrdenie štatisticky významného rozdielu medzi poľom 5 a 7 vyplýva nepochybne z toho, že pre obe polia je charakteristický kladný, až extrémne kladný vzťah k dieťaťu vo výchove. Je pravdepodobné, že stredné riadenie poľa 5, má určité styčné body s rozporným riadením poľa 7. Najvyšší rozdiel ($p=0,007$) sme zistili v miere asertivity medzi výchovným spôsobom poľa 7 a spôsobom výchovy poľa 3, ktoré sa od seba líšia kvalitou emocionálneho vzťahu vo výchove t.j. pole 3 – vzťah záporný, pole 7 – vzťah kladný, pričom výchovné riadenie je spoločné, čiže rozporné.

Tab. 5 Rozdiely v asertívnom správaní podľa polí

Pole 7						
Pole	1	2	3	5	6	9
t-test	0,046*	0,020*	0,007**	0,284	0,032*	0,024*

Tento predpoklad potvrdzuje aj porovnanie zlúčených polí, čiže polí 1, 2, 3, ktoré sa vyznačovali záporným vzťahom k dieťaťu a polí 4–8, ktoré sú sýtené pozitívnym vzťahom k dieťaťu a tiež k poľu 9, ktoré je príznačné kladno–záporným vzťahom. Zistili sme aj tu štatisticky významné rozdiely v asertívnom správaní respondentov. Medzi skupinami polí s prevažujúcim kladným vzťahom a skupinou polí s prevažujúcim záporným vzťahom sme zistili štatisticky významné rozdiely $p=0,043$ na hladine významnosti 0,05. Aj keď rozdiely nie sú príliš výrazné, štatistický rozdiel podľa nás nasvedčuje tomu, že kladný emocionálny vzťah rodičov k dieťaťu podporuje asertívne správanie dieťaťa a naopak, záporný emocionálny vzťah podporuje u detí neasertívne správanie.

Záver

Asertívne správanie ako súčasť emocionálnej inteligencie patrí medzi sociálne zručnosti človeka. S týmito zručnosťami sa človek dokáže lepšie prezentovať, narábať nielen so svojimi, ale aj citmi iných ľudí. Asertívne správanie si ale vyžaduje byť veľmi citlivý a ohľaduplný k sebe a iným. Týmto zručnostiam sa človek učí najprv v rodine a potom v každom sociálnom prostredí. Výskum, ktorý sme realizovali na vybraných stredných školách v Banskej Bystrici nám potvrdil, že pozitívny emocionálny vzťah rodičov k deťom asocjuje asertívne správanie, ktoré umožňuje jedincovi presadiť sa v sociálnych skupinách, ľahšie zvládať záťažové situácie a riešiť medziľudské konflikty. Negatívny až odmietavý vzťah rodičov k deťom vyvoláva v ich správaní agresívne, alebo pasívne správanie, ktoré sa prejavuje útočným, alebo pasívnym správaním. Takéto správanie vyvoláva v ľuďoch strach,

alebo negatívny postoj k týmto ľuďom. Neasertívne správanie bráni nadväzovaniu medziľudských vzťahov, narušuje vzťahy a bohužiaľ v mnohých prípadoch mladému človeku presadiť sa, či uplatniť sa v sociálnom prostredí.

LITERATÚRA

- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 414 s. ISBN 80-7066-534-3.
- Novák, T., Capponi, V. (2004). *Asertivně do života*. 2. doplnené vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 176 s. ISBN 80-247-0989-9.
- Medzihorský, Š. (1991). *Asertivita*. 1. vyd. Brno: Elfa, 1991. 75 s. ISBN 80-900197-1-4.
- O'Brienová, P. (1998). *Asertivita*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 60 s. ISBN 80-85943-67-0.
- Oravcová, J. (2002). *Interpersonálna interakcia*. 1. vyd. Banská Bystrica: FHV UMB, 2002. 154 s. ISBN 80-8055-690-3.
- Šatánek, J. (1999). Podiel rodiny a školy na výchove k manželstvu a rodičovstvu. In *ACTA UNIVERSITATIS MATTHIAE BELII, Zborník fakulty humanitných vied*, Banská Bystrica 1999, roč. 3, s. 310–318. ISBN 80-8055-282-7.

Kontakt:

PhDr. Zlata Vašašová, PhD., Katedra pedagogiky a psychológie FHV,
Univerzita Mateja Bela, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica,
tel. č. 048/446 7556

POSTOJE RODINY A ŠKOLY VŮČI DÍVKÁM A CHLAPCŮM – OČIMA DOSPÍVAJÍCÍCH¹

Pavλίna Janošová

Psychologický ústav AV ČR, Praha

Úvod a cíl výzkumu

Vývoj adolescentního sebepojetí je všeobecně uznáván za podstatný aspekt hledání či budování identity. Součástí tohoto sebepojetí je také sebe-prožívání v příslušné rodové roli a její hodnocení. Základní charakteristice genderové role, především její percipované výhodnosti, však dosud nebyla věnována příliš velká pozornost. K zaplnění této mezery jsme se rozhodli přispět zkoumáním toho, jak dívky a chlapci kognitivně konstruuji a hodnotí postoje prostředí k osobám jednak vlastního, jednak opačného pohlaví.

V odborné literatuře bývá často uváděno, že dospívání přináší větší zátěž dívkám než chlapcům. Důvodem je fakt, že tělesné změny jsou podle obecných představ u dívek pokládány za závažnější z hlediska možných konsekvencí (nechtěné otěhotnění, znásilnění, aj.). V důsledku těchto obav se dívkám dostává méně svobody než stejně starým chlapcům. Změny tělesného vzhledu vyvolávají u dívek také méně spokojenosti, protože se jejich vlivem spíše vzdalují současnému ideálu ženské krásy, který je pro většinu dívek nedosažitelný. Roli zde hraje též fakt, že na dívky je z hlediska krásy vyvíjen větší sociální tlak (např. Vágnerová, 2000). Také zahraniční výzkumy potvrzují, že dívčí sebehodnocení je v dospívání oproti chlapeckému nižší a je více vázané na percepci vlastního vzhledu (Siegel et al., 1999, Bolognini et al., 1996). Různí autoři dále naznačují, že toto období je u dívek ve srovnání s chlapci spojeno s většími potížemi v prožívání a s větší depresivitou (např. Needham, Crosnoe, 2005; Ge et al., 1994).

Na druhé straně je nutné předpokládat, že výpovědi dospívajících jsou do značné míry ovlivněny obecným očekáváním a obecnou stereotypií spojenou s ženskou a mužskou rolí. P. Macek (1997) například upozorňuje na to, že ačkoli chlapci uvádějí méně obav, potýkají se na rozdíl od dívek s větším množstvím konfliktů a problémů.

Výsledky předloženého výzkumu výše uvedené poznatky, jak uvidíme, spíše potvrzují.

¹ Tato publikace vznikla za finanční podpory grantu GA ČR „Hodnotově-mravní orientace českých adolescentů – kognitivní a prožitkové aspekty“, č. 406/05/0940.

Metoda

Prostřednictvím dotazníku byly dotázaným předloženy mj. též následující otevřené dotazy:

- Jaké jsou největší výhody dívek?
- Jaké jsou největší výhody chlapců?
- Jaké jsou největší nevýhody dívek?
- Jaké jsou naopak největší nevýhody chlapců?
- Co spíš projde klukům?
- Co naopak spíš projde dívkám?

Soubor respondentů a sběr dat

Výzkumu se zúčastnili žáci 7. a 9. ročníků ZŠ, po dvou třídách z každého ročníku. Sběr dat probíhal během školní výuky v letech 1999–2000. Výzkumu se zúčastnilo celkem 103 respondentů (tabulka č. 1). Za účelem dostatečné anonymity respondentů byl sběr dat uskutečňován ve výukových předmětech, na které byla třída rozdělována, takže u každého stolku seděl jediný žák. Během jedné vyučovací hodiny vždy stihly odpovědět na dotazník obě skupiny. Dotazovaní byli vyzváni, aby odpovídali podle toho, jak daná témata oni sami vnímají.

Tab. 1 Soubor respondentů

	Dívky	Chlapci
7. ročník ZŠ	25	25
9. ročník ZŠ	26	27
CELKEM	51	52

Hodnocení

Zpracování výsledků zahrnovalo několik úprav:

- Vzhledem k tomu, že se mnohé odpovědi překrývaly (např. výhody jedné ze skupin se velmi často shodovaly s odpověďmi na dotaz, co této skupině projde spíše než té druhé), byly v celkovém hodnocení zahrnuty do jednoho tematického celku (viz tabulky). Uvedeny byly ty z odpovědí, které se vyskytovaly alespoň třikrát v jakékoli věkové skupině.
- Aby bylo možno sumarizovat výsledné rozdíly, byly konkrétní výpovědi dotázaných do jisté míry zobecněny.

Například pod souhrnné zobecnění „*Dívkám toho projde ve škole víc*“ byla zahrnuta následující konkrétní výpověď: „*Když si povídá kluk a holka v lavici, vždycky je napomenut kluk a holce to projde*“.

Rozdíly v odpovědích mezi skupinami (mezi chlapci a dívkami v obou věkových skupinách a také mezi oběma věkovými skupinami) byly hodnoceny pomocí statistické metody Chí kvadrát (X^2).

Porovnání odpovědí žáků 7. ročníku (v tabulkách jsou uvedeny pod označením D-7, CH-7) se žáky 9. ročníku (D-9, CH-9) přineslo jen minimální rozdíly. Mnoho rozdílů se však objevilo mezi dílčími skupinami chlapců a dívek.

Tab. 2 Výhody dívek

		D-7	CH-7	D-9	CH-9
Průšvihy (obecně)	N	6	5	2	5
	%	24,0	20,0	7,7	18,5
Vyrušování ve škole	N	4	5	2	6
	%	16,0	20,0	7,7	22,2
Projde jim toho víc	N	10	11	3	8
	%	40,0*	44,0	11,5*	30,0
Všechno, když udělá oči, je pěkná, apod.	N	–	–	4	2
	%	–*	–	15,4*	7,4
Jsou oblíbenější	N	3	3	–	1
	%	12,0	12,0	–	3,7
Jsou chytřejší (mají lepší známky)	N	–	4	1	4
	%	–*	16,0*	3,9	14,8
Mohou se krášlit	N	4	–	7	1
	%	16,0*	–*	27,0*	3,7*
Jsou hezčí	N	1	2	3	3
	%	8,0	4,0	11,5	11,1
Nemusí jít na vojnu	N	3	1	2	–
	%	12,0	4,0	7,7	–
Je to stejné jako u CH	N	1	2	2	3
	%	4,0	8,0	7,7	11,1
Žádná výhoda není	N	2	3	4	4
	%	8,0	12,0	15,4	14,8
Nevím	N	4	1	–	–
	%	16,0*	4,0	–*	–

* p @0,05

Značná část odpovědí na otázku, v čem mají dívky výhodu, zněla, že: „*Dívky žádnou výhodu nemají*“. Většina chlapců a dívek však nějakou dívčí výhodu přece jen uvedla. Chlapci i dívky uváděli, že dívky jsou považovány za oblíbenější u dospělých a projde jim mnohem víc přestupků než chlapcům, kterým dospělí téměř nikdy nic neodpustí. Předností dívek je také to, že jsou hezčí. Podle názoru chlapců mají dívky výhodu též v tom, že jsou chytřejší. Dívky obou věkových skupin si naopak – ve srovnání se stejně starými chlapci – statisticky významně více cení možnosti zkrášlovat svůj zevnějšek.

Žáci 9. ročníku si jsou také již vědomi, že ženská krása v sobě skrývá určité výhody a také jisté manipulativní možnosti. To naznačují jak dívčí, tak i chlapecké odpovědi typu: „*Holkám projde všechno, když je pěkná, udělá oči nebo ukáže nohy...*“.

Tab. 3 Nevýhody dívek

		D-7	CH-7	D-9	CH-9
Porod a těhotenství	N	2	5	5	4
	%	8,0	20,0	19,2	14,8
Větší podíl na domácích pracích	N	5	–	4	1
	%	20,0*	–*	15,4	3,7
Menstruace	N	4	1	3	2
	%	16,0	4,0	11,5	7,4
Péče o děti v dospělosti	N	3	–	1	–
	%	12,0	–	3,9	–
Slabší fyzická síla	N	5	2	2	–
	%	20,0	8,0	7,7	–
Kluci si na ně dovolují	N	3	1	1	3
	%	12,0	4,0	3,9	11,1
Menší volnost doma	N	–	–	3	–
	%	–	–	11,54	–
Nevím	N	–	2	–	4
	%	–	8,0	–*	14,8*

* p @0,05

Největší nevýhody dívek plynou podle respondentů především z jejich budoucího mateřství: jde o porod, menstruaci a těhotenství. Častou je zmiňována i menší fyzická síla dívek a s ní spojená menší možnost ubránit se v případě obtěžování.

Dívky na rozdíl od chlapců zmiňují častěji nevýhody spojované s rodinným prostředím, především svůj větší podíl na chodu domácnosti. Zařazení tohoto podílu mezi nevýhody jednoznačně ukazuje, že tyto aktivity dospívající považují – ve srovnání s aktivitami uváděnými v souvislosti s výhodami chlapců (tab. 4) – za nepřínosnou zátěž. Úvahy některých dívek zřetelně souvisejí s představami o budoucím uspořádání jejich rodin. Zřejmě očekávají, že se budou více podílet na péči o potomstvo. Chlapci naproti tomu nepovažují za největší budoucí přítěž dívek péči o děti, ale jejich rození.

Několik dívek uvádí mezi dívčími nevýhodami též skutečnost, že je rodiče – na rozdíl od rodičů jejich spolužáků – mnohem více hlídají.

Tab. 4 Výhody chlapců

		D-7	CH-7	D-9	CH-9
Průšvihy – obecně	N %	9 36,0	9 36,0	8 30,8*	2 7,4*
Vyrušování, průšvihy ve škole	N %	6 24,0	6 24,0*	4 15,4*	– –*
Nic	N %	6 24,0	10 40,0	2 7,7*	8 29,6*
Dosp. nadřžují dívkám	N %	2 8,0	7 28,0	2 7,7	3 11,1
Známky	N %	1 4,0*	– –	7 26,9*	2 7,4
Kouření	N %	1 4,0	– –	3 11,5	3 11,1
Alkohol	N %	– –	– –	2 7,7	2 7,4
Je to stejné	N %	3 12,0	– –	2 7,7	2 7,4
Nemusí rodit	N %	1 4,0	– –	5 19,2	6 22,2
Nemenstruují	N %	1 4,0	– –	4 15,4	2 7,4
Nemusí na gynekologii, nechtěně otěhotnět, ...	N %	– –	– –	3 11,5	– –
Menší podíl na domácích pracích	N %	5 20,0	4 16,0	3 11,5	1 3,7
Větší fyzická síla	N %	3 12,0	7 28,0	– –**	9 33,**
Sportovní schopnosti	N %	– –*	4 16,0*	– –	2 7,4
Svoboda ve volném čase, ve vystupování, vyjadřování	N %	3 12,0	1 4,0	4 15,4	1 3,7
Profesní a zájm. výběr	N %	1 4,0	3 12,0	1 3,9	3 11,1
Mohou oslovit dívku	N %	3 12,0	1 4,0	2 7,7	– –
Nevím	N %	7 28,**	1 4,0**	2 7,7	– –

* p @0,05

** p @0,01

Z tabulky č. 4 je zřejmé, že výhody chlapců často korespondují s nevýhodami, které respondenti uváděli u dívek. Pozornost bude tedy dále zaměřena především nově se objevujícím tématům. Odpovědi dospívajících se i zde dotýkají faktu, že větší část péče o domácnost je v rukou žen, zmiňují se opět o tom, že muži nerodí ani nemenstruují a mají větší fyzickou sílu.

Dívky vedle výše uvedeného závidí chlapcům též větší svobodu v trávení volného času a větší toleranci okolí ke chlapeckým nevhodným projevům i k jejich způsobu vyjadřování a také k jejich školnímu prospěchu (rozdíl mezi dívkami a chlapci 9. ročníku na hranici statistické významnosti). K výhodám chlapců připojují dívky 9. ročníku také to, že nebudou muset podstupovat gynekologická vyšetření a nehrozí jim nechtěné otěhotnění.

Chlapci svou roli hodnotí především z hlediska seberealizace. Cení si svého sportovního založení a také většího výběru zaměstnání a zálib.

Tab. 5 Nevýhody chlapců

		D-7	CH-7	D-9	CH-9
Nic jim neprojde	N	2	6	4	3
	%	8,0	24,0	15,4	11,1
Musí jít na vojnu	N	3	–	3	3
	%	12,0	–	11,5	11,1
Žádná nevýhoda	N	–	6	–	5
	%	–**	24,**	–*	18,5*
Nevím	N	5	4	3	4
	%	20,0	16,0	11,5	14,8
Musí se starat o rodinu	N	1	–	5	–
	%	4,0	–	19,2*	–*
Musí první oslovit dívku	N	2	–	3	1
	%	8,0	–	11,5	3,7

* p @0,05

** p @0,01

V otázce nevýhod chlapců se nejčastěji opět objevovala odpověď, že chlapcům nic neprojde.

Některé dívky uváděly, že se od chlapců očekává, že by měli při seznamování být těmi, kdo iniciuje komunikaci s druhým pohlavím a také že by se měli v budoucnosti postarat o rodinu, kterou jednou založí. Z tabulky 5 je však zřejmé, že chlapci o těchto dívkami zmiňovaných skutečnostech v souvislosti se svými výhodami či nevýhodami neuvažovali. Jejich nejfrekventovanější odpovědí bylo, že chlapecká role žádné nevýhody nemá.

Analýza školního a rodinného prostředí z hlediska výhod

Respondenti srovnávali postavení dívek a chlapců nejčastěji v kontextu dvou jim nejbližších prostředí: školy a rodiny. Následuje proto kvantitativní porovnání výhod, které tato prostředí příslušníkům obou pohlaví přinášejí. V tabulce 6 je znázorněn počet výhod vážících se k prostředí školy. Zde jsou zřetelně zvýhodňovány dívky.

Tab. 6 Škola zvyhodňuje dívky

	počet odpovědí uvádějících výhody (%)	
	u dívek	u chlapců
chlapci 7. ročník	72,0	28,0**
chlapci 9. ročník	51,9	11,1**
dívky 7. ročník	48,0	32,0
dívky 9. ročník	26,9	19,2
celkem	49,5	22,3**

** p @0,01

Věnujme nyní pozornost výše uvedenému názoru respondentů (tab. č. 2, 4 a 5), že *chlapcům téměř nic neprojde, protože dospělí (a především učitelé) jsou celkově shovívavější k dívkám*. Dotazovaní chlapci i dívky často uvádějí, že zatímco chlapci bývají za své prohřešky téměř vždy potrestáni, dívkám jsou přestupky častěji prominuty bez postihu. To potvrzuje názor, že chlapci jsou apriorně vnímáni jako problematičtější a je s nimi spojováno nižší očekávání (např. Vágnerová, 1997), zatímco dívky se těší větší důvěře ze strany autorit.²

U několika dívek však nacházíme také opačné výroky, jako například tento: „*Klukům projdou větší průšvihy ve škole – pro holku to může být pořádná ostuda*“. Takové odpovědi naznačují, že závažnější poklesky dívek vyvolávají naopak více nežádoucí pozornosti a hlubší reakci dospělých. Chlapec bývá za podobný čin většinou potrestán, čímž se záležitost obvykle uzavře. Je-li však aktérem závažnějšího přestupku dívka, trestu sice někdy unikne, ale dospělí déle rozebírají příčiny jejího chování, což může být nepříjemnější než samotný trest.³

Někteří chlapci 7. i 9. ročníku považují dívky za chytřejší, případně uvádějí, že „*holkám leze učení líp do hlavy*“. Jak známo, dívky mívají po celou docházku na základní školu poněkud lepší školní výsledky než chlapci. Tento rozdíl je však v dalších letech studia na středních a vysokých školách

² U americké autorky C. Bealové (1994) nacházíme opačný názor. Uvádí, že Američané z vyšší a střední vrstvy v bílé populaci naopak očekávají více samostatnosti, zralosti a úspěšnosti od synů než od dcer.

³ Tuto tendenci potvrdila ve své diplomové práci také Auerová (2003), která zkoumala názory dospívajících na fiktivní příběh s morálním dilematem. Její výsledky naznačují, že dospívající by v pozici rodiče trestali viníka spíše, pokud jím byl chlapec. Byla-li však aktérem dívka, dospívající častěji od trestu upouštěli, ale měli větší tendenci domlouvat jí. Možno předpokládat, že přesně ohraničený trest vede k pocitu odčinění (a osvobození od názoru autorit) lépe než varianta „prominutí“ provázená vysvětlováním a výčitkami. Tento rozdíl ve výchově chlapců a dívek se možná podílí i na tom, že se ženy ve svých argumentacích více opírají o zájmy druhých lidí (srovn. Gilliganová, 2001).

minimalizován. Názor, že by chlapci byli méně inteligentní, se u dívek nevyskytuje.

S výše uvedeným souvisí jedna z mála zmiňovaných výhod chlapců, které se váží k prostředí školy. Slabý prospěch je u nich očekáván a také jim je – podle některých dívek z 9. ročníku – více tolerován. (rozdíl ve srovnání se stejně starými chlapci na hranici statistické významnosti).

Tab. 7 Rodina zvýhodňuje chlapce

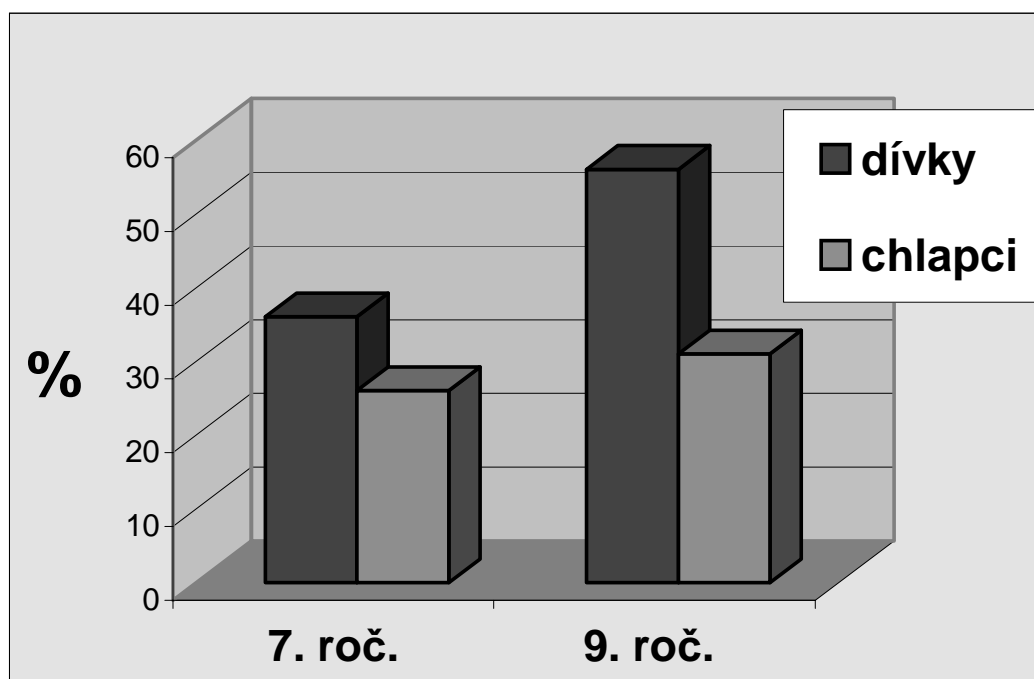
	počet odpovědí uvádějících výhody (%)	
	u dívek	u chlapců
chlapci 7. ročník	8,0	36,0*
chlapci 9. ročník	14,8	29,6
dívky 7. ročník	8,0	32,0*
dívky 9. ročník	7,7	46,2**
celkem	9,7	35,9**

* p @0,05

** p @0,01

Výhody, které se týkají prostředí rodiny, statisticky signifikantně převažují na straně chlapců, jak je znázorněno v tabulce č. 7.

Obr. 1 Graf



Z grafu na obr. 1 je zřejmé, že s koncem školní docházky se do popředí dívčích úvah začíná dostávat téma rodiny (počet výroků týkajících se rodinného prostředí vzrostl oproti 7. ročníku ze 32 % na 52 % v 9. ročníku). Dívky ze staršího souboru také již více uvažují o své budoucí rodině. Je možné, že blížící se konec školní docházky a vidina životní změny (a také předmět rodinná výchova, který je obvykle zařazen do 9. ročníku) spolu s dalšími sociálními a výchovnými tlaky začínají dívky k podobným úvahám vybízet. U chlapců se podobné odpovědi vyskytují jen zřídka. Je pozoruhodné, že u chlapců se neobjevuje žádná zmínka o jejich budoucím otcovství, ani o jejich vztahu k dětem. Jejich výroky o potomstvu se pojí výhradně s péčí žen, tj. matek.

Diskuse a shrnutí

Jak chlapci vstupují do dospívání? Největší výhody na ně podle jejich názoru čekají, až budou dospělí – především poté, co opustí školní prostředí. Chlapci se těší na otevírání nových možností a na další růst svobody.

Četně zastoupený názor, že „*chlapci nemají žádné nevýhody*“, jednoznačně svědčí o jejich pocitu superiority. Možná zde můžeme tušit jakési apriorní, dopředu vyřešené hodnocení mužské role jako té výhodnější, jaksi „bez řečí“. Tato deklarovaná jistota však vytváří dojem, jako by náznak jakýchkoli pochyb mohl znamenat osobní selhání v míře chlapeckosti či mužskosti. Pak by bylo možné uvažovat o tom, že případné nevýhody pojící se s touto rolí možná nejsou (nebo dokonce nesmějí být) uvědomovány.

Dívky své dospívání prožívají mnohem ambivalentněji a pocity, které u nich v tomto období převládají, nejsou tak pozitivní. Jejich největší výhody, které se ponejvíce váží na školní prostředí a na lepší vztahy s autoritami, naopak s ukončením školní docházky vesměs končí.

Výsledky dále naznačují, že podle chlapců i dívek je péče o rodinu a potomstvo téměř výhradní záležitostí žen. Pubescenti očekávají, že rodiny, které jednou založí, budou do značné míry kopírovat tradiční diferenciaci mužské (otcovské) a ženské (mateřské) role. Jejich představy se v tomto ohledu příliš neliší od představ dětí mladšího a středního školního věku (Janošová, 2003; Sejrková, Květon, 2001). Chlapci tradiční rodinné uspořádání považují za osvobozující (a možná výhledově osvobozující i od domácích povinností, které doposud ve svých rodinách vykonávají). Dívky ovšem v budoucnosti očekávají nepříjemný nával povinností a odpovědnosti a patrně prozatím příliš nepředpokládají, že by toto jaksi předem stanovené rodinné uspořádání mohly nějak změnit. Také v zahraniční literatuře jsou anticipace péče o děti a obava z nešťastného manželství uváděny jako významný zdroj obav adolescentních dívek (Gillies, 1989). Očekávání tohoto druhu se navíc dostává do kontrastu s jejich představami o tom, jaké by chtěly být. Kusá (2001)

upozorňuje, že ideální představou adolescentů (chlapců i dívek) o tom, jací by chtěli být, je spíše mírná tendence k maskulinním vlastnostem než k vlastnostem femininním. Spíše maskulinní ideální dívčí Já v protikladu k femininním představám o chodu domácnosti, které od nich bude za několik let vyžadovat sociální okolí, tedy vytvářejí určitou tenzi, která bude od dívek v příštích letech vyžadovat řešení v podobě hledání přijatelného kompromisu. Lze tak předpokládat, že se jejich představy o budoucím rodinném uspořádání budou v příštích letech vyvíjet směrem k větší rozmanitosti.

LITERATURA

- Auerová E. (2003). *Pojetí morálních aspektů u adolescentů*. Magisterská práce, UK HTF, Praha.
- Bealová, CR. (1994). *Boys and Girls: The development of gender roles*. University of Massachusetts at Amherst, McGraw Hill.
- Bolognini, M. et al. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, Vol. 19, Iss. 3, p.: 233–245.
- Ge, X., et al. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, Vol. 30, Iss. 4, p.:467–483.
- Gillies, P. (1989). A longitudinal study of the hopes and worries of adolescents. *Journal of Adolescence*, Vol. 12, Iss. 1, p.: 69–81.
- Gilliganová, C. (2001). *Jiným hlasem*. Praha, Portál.
- Janošová, P. (2003). Pomoc dětí mladšího a středního školního věku otci a matce v domácnosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 38, č. 2, s. 111–127.
- Kusá, D. (2001). Self-ideal and masculine-feminine polarity in adolescent boys and girls. *Studia Psychologica*, 43, 1, s. 33–39.
- Macek, P. (1997). *Psychosociální charakteristiky adolescentů 90. let*. Brno, FF MU.
- Needham, B.L, Crosnoe, R (2005). Overweight status and depressive symptoms during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, vol. 36, Iss. 1, p.: 48–55.
- Sejrková, E., Květon, P. (2001). Výzkum: Muži, ženy a domácnost. *Psychologie dnes*, 7, 4 (<http://www.portal.cz/psycho/clanek5.htm>).
- Siegel, J.M. et al. (1999). Body image, perceived pubertal timing, and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 25, Iss. 2, p.: 155–165.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*, Praha, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*, Praha, Karolinum.

RODINNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA VÝKONOVOU MOTIVACI JEDENÁCTILETÝCH DĚTÍ ¹

Jan Mareš

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny
Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

Cíl výzkumu

V této studii jsme se pokusili zmapovat problematiku výkonové motivace ve vztahu ke škole u jedenáctiletých dětí zapojených do longitudinálního výzkumu ELSPAC². Zajímalo nás, jakým způsobem ovlivňuje rodinné prostředí výkonovou motivaci žáků, tj. zda existuje vztah mezi způsobem výchovy v rodině zjišťovaným Čáповým dotazníkem (Čáp, Boschek, 1994) a výkonovou motivací žáků ve škole (zjišťovanou v průběhu polostrukturovaného rozhovoru).

Problém

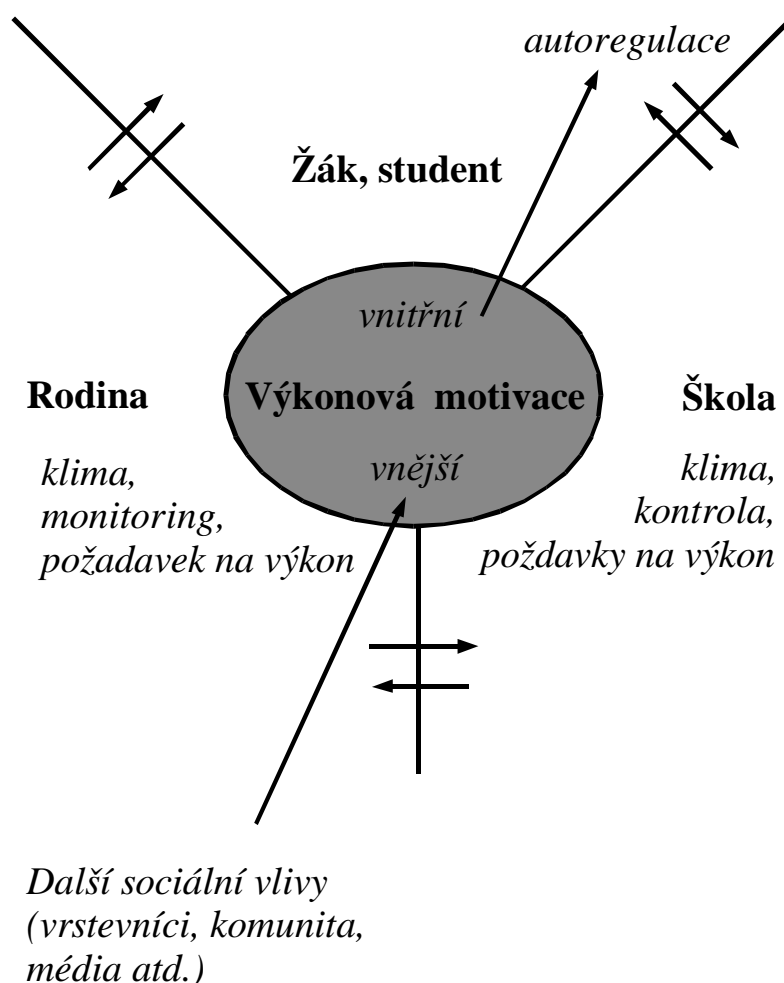
Většina současných koncepcí změn ve školství (Bílá kniha, MŠMT, 2001), aktuálních teorií učení (např. De Corte, 1996, Shuell, Moran, 1996 atd.) operuje s pojmem výkonová motivace jako jedním z nutných předpokladů rozvoje učebních aktivit jednotlivce a jako jednu z nutných podmínek smysluplného učení.

Možné souvislosti tématu a jejich vzájemné vztahy (vliv osobnosti žáka, vliv rodiny, vliv vzdělávací instituce), tak, jak jsou uvažovány v současné pedagogicko-psychologické literatuře uvádíme v následujícím orientačním schématu.

¹ Vzniklo s podporou grantového projektu MŠMT MSM0021622406.

² Tohoto evropského projektu se účastní Velká Británie, ostrov Man, Česká republika, Slovenská republika, Rusko, Ukrajina, částečně Chorvatsko a Estonsko a v počátečních fázích se účastnilo Řecko a Španělsko. Za Českou republiku studii řeší pracovníci Oddělení preventivní a sociální pediatrie Ústavu sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví Lékařské fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Odpovědným řešitelem projektu je MUDr. Lubomír Kukla, CSc., který je členem Koordinačního a výkonného výboru projektu ELSPAC a vedoucím pro země střední a východní Evropy. Psychologickou část výzkumu zajišťuje Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny při Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně pod vedením Prof. PhDr. Petra Macka, CSc.

Obr. 1 Výkonová motivace žáka, rodina a škola



V naší studii jsme se zaměřil na část vztahů naznačených v horní levé části schématu.

Vzorek

Zkoumaný soubor tvořilo 679 dětí (344 chlapců, 335 dívek) ve věku 11 let sledovaných dlouhodobě v rámci longitudinální studie ELSPAC.

Pro zpracování této studie jsme použili náhodně vybraný podsoubor 213 dětí (106 dívek, 107 chlapců), jejichž otec i matka vyplnili dotazník a u nichž byly zpracovány výpovědi v rámci rozhovoru formou překódování a kategorizace.

Metody

Sledování výkonové motivace a rodinného prostředí bylo součástí širší testové baterie; jádrem baterie byl polostrukturovaný rozhovor. Jedno vyšet-

ření trvalo cca 2 hodiny. Složení a zaměření testové baterie viz Lacinová a kol. (2003b).

Polostrukturovaný rozhovor mapoval pět základních oblastí – první oblastí byl volný čas dítěte (zájmy a koníčky dítěte); druhou oblastí byla vrstevnická skupina a kamarádi (se zaměřením zejména na společné aktivity dětí), třetím okruhem byla rodina dítěte (její fungování v průběhu všedního dne a o víkendu, podíl jednotlivých členů na chodu domácnosti, společně trávený čas). Poslední dvě oblasti tvoří víra dítěte a školní prostředí dítěte (zaměřili jsme se na aktuální výchovně-vzdělávací situaci – oblíbenost předmětů, vztah k třídnímu učiteli, příprava do školy atd. a také na také na budoucí profesní orientaci).

V rozhovoru byl sledován nejen výskyt a podoba jevů (např. jaké kroužky dítě navštěvuje), ale také subjektivní hodnocení a postoj dítěte k uvedeným skutečnostem (např. co ho z mimoškolní činnosti baví a co jej nebaví). Tento dvojí úhel pohledu se ukázal významný zejména u otázek, jež se dotazují na fungování současné rodiny.

Další použitou metodou byl Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994). Jedná se o standardizovanou metodu, která zjišťuje způsob výchovy v rodině podle modelu devíti polí (Čáp, Boschek, 1994; Čáp, Mareš, 2001); při zpracování výsledků jsme se zejména zaměřili na škály emočního vztahu a kontroly.

Konkrétně jsme při zpracování dat pracovali s proměnnými kladný (či záporný) emoční vztah k dítěti ze strany otce i matky a řízení (požadavky a volnost) ze strany otce i matky.

V rámci rozhovoru byly zpracovávány odpovědi týkající se výkonové motivace ve škole tj. na otázku „*Jak moc se ve škole snažíš?*“ a „*Proč se ve škole snažíš?*“. V případě první otázky jsme pracovali se škálou (ve škole) velmi se snažím – přiměřeně se snažím – dělám jen co je nutné. V případě druhé otázky jsme původně pracovali s 25 kategoriemi, což se v průběhu zpracování výsledků s ohledem na velikost vzorku ukázalo jako příliš optimistické. Proto jsme se rozhodli tyto kategorie výpovědí sloučit do dvou hlavních kategorií – vztahujících se sobě a vztahujících se k druhým (rodičům, škole).

Pro lepší představu uvádíme příklady výroků respondentů v obou kategoriích.

Tab. 1 „Proč se ve škole snažíš?“ – příklady výpovědí

vztahujících se sobě:	„Abych něčeho dosáhl.“; „Abych měl znalosti a dovednosti“; „Baví mě to.“; „Nechce se mi, nebaví mě to“; „Abych mohla časem vykonávat své povolání“
vztahujících se k druhým:	„Abych dostal odměnu, pochvalu.“; „Abych udělal radost rodičům.“; „Nejsem šprt“; „Z donucení.“; „Abych udělal dojem“.

Výsledky (výběr)

Vztahy mezi výchovným stylem rodičů a subjektivně hodnocenou mírou „snahy“ žáka ve škole se neprokázaly jako statisticky významné. Jsou patrně více ovlivněny strukturou nadání žáka a rozdíly v náročnosti výuky v jednotlivých školách.

Ze vztahů mezi výchovným stylem rodičů a výkonovou motivací žáků se jako statisticky významný se ukázal pouze rozdíl u komponenty volnosti výchovného stylu otce. Ty jedenáctileté děti, jejichž otci dosahují na škále volnosti Čápo (Čáp, Boschek, 1994) dotazníku vyššího skóre, uvádějí v rozhovoru v odpovědi na otázku „Proč se ve škole učíš?“ více výpovědí vztahujících se k jejich osobě, tedy můžeme předpokládat vyšší míru vnitřní výkonové motivace.

Tab. 2 Výchovný styl rodičů a školní výkonová motivace jedenáctiletých respondentů

Výchovný styl rodičů	Proč se ve škole snažíš?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kladný otec	vztahující se k sobě	47	13,7	3,30	0,48
	vztahující se k druhým	18	15,1	3,22	0,76
Záporný otec	vztahující se k sobě	47	27,7	1,95	0,28
	vztahující se k druhým	18	26,7	3,20	0,75
Požadavky otec	vztahující se k sobě	47	23,7	3,30	0,48
	vztahující se k druhým	18	23,4	3,33	0,78
Volnost otec	vztahující se k sobě	47	21,5	3,80	0,55
	vztahující se k druhým	18	23,5	3,13	0,74
Kladný matka	vztahující se k sobě	52	12,6	3,21	0,44
	vztahující se k druhým	19	13,1	2,60	0,60
Záporný matka	vztahující se k sobě	52	27,5	2,29	0,32
	vztahující se k druhým	19	27,2	2,59	0,60
Požadavky matka	vztahující se k sobě	52	23,6	3,73	0,52
	vztahující se k druhým	19	24,1	3,34	0,77
Volnost matka	vztahující se k sobě	52	21,5	3,42	0,47
	vztahující se k druhým	19	22,4	3,55	0,81

Diskuse

Výsledky nejsou překvapivé, neboť jsme v našem výzkumu postihli jenom menší část vztahů, které mohou výkonovou motivaci žáka ovlivnit. Jako je např. struktura nadání dítěte. Další, neméně významnou komponentou je soulad způsobu výchovy v rodině a ve škole (Čáp, 1995; Čáp, Boschek, 1998), přičemž výchovný styl učitelů nebyl ve výzkumu sledován. V dalším výzkumu se proto zaměříme na změnu výkonové motivace v čase, vliv spolužáků, vliv osobnostních charakteristik a vnímání žáka učitelem.

LITERATURA

- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X
- Čáp, J., Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině – příručka*. Brno: Psychodiagnostika.
- Ježek, S. (2005) – ústní sdělení
- Lacinová, L., Smékal, V., Kukla, L. (eds.) (2004) *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-84-5
- Lacinová, L., Michalčáková, R., Širůček, J., Pavlíková, E., Sejrková, E., Skočovský, K. (2003a) *Dítě a jeho rodina (rodina očima jedenáctiletého dítěte)*. Poster prezentovaný na semináři Novinky v pedagogické a školní psychologii, Zlín, 29.–30.8.
- Lacinová, L., Sejrková, E., Pavlíková, E., Michalčáková, R., Širůček, J. (2003b): Mezinárodní longitudinální studie ELSPAC (druhá vlna psychologického šetření). *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1, 40–45.

IV. Etnicita:

etnicita ve vývojovém, sociálním
a pedagogickém pohledu

KONSTRUKCE IDENTITY IMIGRANTŮ V ČR

Dana Bittnerová

FHS UK Praha

Problém identity ve vztahu k etniku a národu otevřel na poli české vědy Arnošt Gellner, když ve své knize *Národy a nacionalismus* diskutoval „nepostižitelný pojem“ národa (Gellner 1993, 17). V druhé nabízené „provizorní“ definici uvedl, že „...lidé patří ke stejnému národu, když a jedině když *uznají* jeden druhého za náležejícího ke stejnému národu. ..národy jsou plody lidských přesvědčení, loajality a solidarity.“ (Gellner 1993, 18) Přičemž v definici akcentované vzájemné „uznání toho druhého“ za člena téhož národa v sobě zahrnuje dvě roviny akceptace: rovinu přijímání okolím a rovinu pojetí sebe sama. A právě myšlenka, že národy (případně etnické skupiny) jsou primárně budovány na uvědomování si či dokonce pěstování společně sdílených kvalit, nás přímo vede k dnes tak aktuálnímu zkoumání národních a etnických identit.

Problém národní či etnické identity lze nahlížet z různých perspektiv vědních oborů. Každý z nich logicky akcentuje jinou složku v sebepojetí člověka a přináší trochu jiný úhel pohledu na otázku, prostřednictvím jakých naučených konceptů se jedinec nejen orientuje ve svém životním prostoru, ale především nahlíží na své místo v něm. Badatelé opírající se o historii akcentují otázky podoby vývoje kolektivních mentalit a směřují k odhalení konceptů uvažování o sobě a světě v dané době. Sociální psychologové pojem identity vztahují k procesu socializace jedince, k procesu učení se a akceptování sociálních rolí. (Stets-Burke, 2000) Etnologové při zvažování otázky identity pak jednoznačně musí vycházet z poznání a rozklíčování symboliky kultury.

Z etnologických pozic byl pak veden výzkum, který realizoval tým badatelů na půdě pražského pracoviště Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity při FHS UK. Výzkumný projekt v návaznosti na vědecké úkoly Centra se zaměřil na analýzu identity národnostních menšin a imigračních skupin, které žijí v současnosti (tedy na počátku 21. století) na území České republiky. Řešil otázku etnického a lokálního vymezování se příslušníků těchto komunit. Kladl si za cíl zjistit, jak si v kontextu české reality zástupci různých národnostních menšin a imigračních skupin odpovídají na otázku: Kdo jsem a kam patřím?

Výzkum, který se zaměřil na analýzu identity národnostních menšin a imigračních skupin, které žijí v současnosti (tedy na počátku 21. století) na území České republiky, vycházel z pojetí etnické identity jako kulturního konceptu. V tomto smyslu je to kultura, která nabízí nebo si přímo vynucuje

interpretaci určitých svých kulturních hodnot a artefaktů jako jevů z hlediska smyslu kultury akcentovaných, dominantních, jako jevů (faktů) nadaných emancipačními významy.

Koncepčně byl výzkum postaven na myšlence existence dvou poloh reflexe vlastní skupinové identity. První polohou je uvědomovaná, **deklarovaná identita**, skrze kterou členové národnostní menšiny či imigrační skupiny vysvětlují či případně manifestují svoji etnickou či skupinovou příslušnost a odlišnost. Druhou polohou je **identita žitá**, která funguje na základě každodenní zkušenosti kontaktu, kulturního střetu a konfliktu, během nichž opakovaně dochází k potvrzování vlastní jinakosti. V souvislosti se skupinovou identitou pak mohou kulturní jevy a projevy, jež jsou poznány jako odlišné, nabývat v kontextu kultury minorit různé hodnoty. Mohou se posléze stát i součástí nové konstrukce vlastní manifestně deklarované skupinové identity.

Výzkum zahrnul osmnáct lokálních, generačních či statusových skupin, které se identifikovaly s národnostními menšinami nebo imigračními skupinami žijícími v ČR. Výběrově se zaměřil na několik komunit, které reprezentují určité typy národnostních menšin, etnických či imigračních skupin v ČR. Voli jsme tak, abychom mohli v závěrech zohlednit tři základní aspekty podílející se na nastavení identity těchto národnostních menšin a imigračních skupin. Jako první byla zohledněna míra etablování komunity ve strukturách majoritní společnosti, tedy míra respektování etnické menšiny či imigrační skupiny v rovině komunální a státní politiky. Druhým kritériem se stal sociální, demografický a ekonomický profil členů té které zkoumané menšiny či imigrační skupiny. Třetí aspekt respektoval kulturní východiska členů sledovaných komunit. Všechna tato do jisté míry objektivní východiska mají zásadní vliv na vymezování se členů sledovaných komunit v rámci majoritní společnosti ČR. Komparace a holistický pohled potvrdí či vyvrátí spolupůsobení těchto aspektů na vůli, tempu a podobě adaptace a případně integrace s majoritní společností České republiky.

Vytipovány byly zástupci následujících skupin: **z národnostních menšin** – příslušníci maďarské menšiny,¹ reprezentanti polské menšiny na Těšínsku,² čtyři lokální, jedna subetnická a jedna statusová skupina Romů³ a skupina angažovaných mladých Řeků⁴ z 3. generace „českých Řeků“, **ze skupiny imigrantů**, kteří přišli na území ČR po roce 1989 – albánští studenti a podni-

¹ Výzkum prováděla Helena Nosková.

² Výzkum prováděl Ondřej Klípa.

³ Výzkumy prováděli Štěpán Bolf, Lenka Budilová, Markéta Hajská, Lucie Hrdličková a Petra Sedláčková.

⁴ Výzkum prováděla Lenka Němcová.

katelé,⁵ běloruští političtí emigranti,⁶ bulharští vysokoškolští studenti,⁷ čínští podnikatelé a studenti,⁸ mladí imigranti z Makedonie,⁹ nigerijští podnikatelé – muži,¹⁰ ukrajinští imigranti,¹¹ vietnamští vysokoškoláci¹² a vietnamští podnikatelé.¹³

Historicky a politicky (ve vztahu k majoritě) ukotvenou menšinu reprezentují představitelé polské národnostní menšiny v České republice, kteří žijí v oblasti Těšínska severovýchodní Moravy. V rámci výzkumu představují jedinou skupinu, která má možnost využívat geografické sousedství s národním státem, ke kterému by se deklarací své etnicity a priori mohli vztahovat.

Všechny ostatní sledované skupiny národnostních menšin nevytvářejí kompaktnější osídlení na území sousedícím s „jejich“ národním státem. Na tyto skupiny nelze pohlížet jako na jistou formu přesahu etnického území. Jedná se v pravém slova smyslu o imigrační skupiny, které se odchodem z domova vzdálily národnímu společenství. Míra etablování těchto skupin na území České republiky není s ohledem na dobu imigrace stejná. Avšak všechny výzkumem podchycené komunity národnostních menšin či imigračních skupin se usadily na území ČR až v období od roku 1947 do současnosti.

Starší imigrační skupiny, které dokázaly udržet vědomí své výchozí etnicity, a tedy žijí na území ČR již v druhé či třetí generaci, reprezentují jednak účastníci a organizátoři spolkového života maďarské národnosti, jednak třetí (mladá) generace Řeků – potomků emigrantů přelomu 40. a 50. let.

Další imigrační skupinou, která žije na území ČR již v několikáté generaci a která je v současnosti i politickým tématem z hlediska makrostruktur české majoritní společnosti, se stali slovenští Romové. Výzkum se zaměřil na poznání postojů lokálních, subetnických a sociálních skupin Romů v různých fázích jejich emancipačního zápasu a v různých pozicích k míře a podobě integrace do majoritní společnosti.

Poslední imigrační skupinou, jejíž etablování (byť původně zamýšlené jako dočasné) na území českých zemí zprostředkovala a garantovala předlisto-

⁵ Výzkum prováděla Zuzana Odstrčilová.

⁶ Výzkum prováděla Michaela Šmídová.

⁷ Výzkum prováděly Dana Bittnerová a Mirjam Moravcová.

⁸ Výzkum prováděla Petra Jeřábková.

⁹ Výzkum prováděla Markéta Korecká.

¹⁰ Výzkum prováděla Petra Jeřábková.

¹¹ Výzkum prováděla Hedvika Novotná.

¹² Výzkum prováděla Martina Jirasová.

¹³ Výzkum prováděla Jitka Slezáková.

padová vláda, byli Vietnamci. Teprve vývoj po roce 1989 však otevřel Vietnamcům cestu k dlouhodobému usídlení na území ČR.

Ostatní sledované imigrační skupiny přišly na území ČR až po roce 1989. Z toho některé mohly nalézt zázemí ve spolcích svých krajanů, kteří se na území Českých zemí usídlili již dříve (Bulhaři, Ukrajinci). Zatím co nově příchozí bulharští studenti se této příležitosti nezříkali, ukrajinští migranti v tomto směru alespoň do roku 2001 zůstávali ve vzájemné společenské izolaci.

Většina imigrantů, kteří přišli po roce 1989, však předchozí vlastní zázemí neměla. Jejich příchod rozšířil etnickou skladbu obyvatelstva České republiky o další výrazné etnické skupiny. Takovou sledovanou imigrační skupinou byla politická imigrace z Běloruska, imigranti Makedonci, Albánci, ekonomická imigrace z Číny a z Nigerie.

Faktory vývoje identity národnostních menšin a imigračních skupin

Konstrukce skupinové identity příslušníků národnostních menšin a imigračních skupin se stala klíčovou otázkou výzkumu a cílem syntézy. Konstrukce této identity (přesněji její obsah, komponenty a skladba komponentů) závisí na několika faktorech: 1. na stavu výchozí skupinové identity, 2. na délce přítomnosti v ČR, 3. na okolnostech a motivaci příchodu imigrantů (tedy na důvodech, proč opustily zemi původu), 4. na vizi vlastního působení v ČR potažmo v středoevropském prostoru, 5. na míře zapojení se do institucí a společenských struktur většinové (majoritní, hostitelské) české společnosti, 6. na ekonomickém a společenském úspěchu ve většinové společnosti 7. na demografické skladbě jejich vlastní skupiny, 8. na osobním angažmá v programovém udržování výchozí identity a 9. v neposlední řadě na míře odlišnosti výchozích charakteristik, zejména výchozí kultury ve srovnání s kulturou společnosti ČR (tedy na míře kulturním šoku a jeho podobě).

Z hlediska směřování vývoje skupinových lze tedy vytknout několik základních tendencí vyplývajících z působení výše uváděných faktorů.

Faktory formující skupinovou identitu ve vztahu k novému prostoru

Stav a deklarace etnické či skupinové identity členů sledovaných národnostních menšin a imigračních skupin jsou primárně dány výchozím konceptem národní či etnické identity. Jeho rekonpozice závisí na objektivních okolnostech, subjektivních zkušenostech a plánovaných cílech života v ČR, tedy na faktorech daných situací konstituování národnostní menšiny či imigrační skupiny.

Není tedy překvapením, že deklarace výchozí etnicity a příklon k výchozím etnickým symbolům záleží na době, po kterou imigrant či člen národnostní menšiny žije mimo výchozí vlastní národní či etnickou společnost, tedy na faktoru délky přítomnosti v ČR. V tomto smyslu albánští, bulharští, makedonští studenti, ukrajinští migranti, běloruští uprchlíci, Číňané, Vietnamci i Nigerijci se rozhodně vztahují k „národním“ hodnotám a proklamacím, které si osvojili ve výchozí vlasti. Naopak autochtonní národnostní menšiny, které žijí v ČR alespoň po tři generace, již nutně svoji identitu výhradně k zemi původu nevztahují.

Faktor délky pobytu v ČR se jeví jako determinující ve vztahu k tempu rekonpozice vlastní identity. Naopak obsahovou stránku konceptu vlastní skupinové identity zásadně ovlivňuje faktor okolností a motivace příchodu imigrantů. Ten je rozhodující při konstituování imigračního příběhu, při ukotvování a formulování vlastní historie na novém či „nedomovském“ území. V součinnosti s faktorem vize vlastního působení v ČR potažmo v středoevropském prostoru jsou imigrační příběh či historické milníky k nimž se národnostní menšina, popřípadě imigrační skupina vztahují, zasazeny do aktuálního interpretačního rámce (tento rámec může být integrační, segregáčnický, marginalizační či asimilační, podle situace a strategie členů skupiny). Skrze takto zaostřenou reflexi vlastního místa na území většinové společnosti (popřípadě v jejím rámci) se objevují úvahy a posléze i symboly, které člena národnostní menšiny či imigrační skupiny v tomto prostoru etabloují. Rychlost, s níž hledají a nacházejí důvod přítomnosti v daném prostoru, pak odpovídá nutnosti vytvořit si pevné a stabilní zázemí.

S ohledem na sledované národnostní menšiny a imigranty otázku potvrzení stabilní pozice ve společnosti ČR prostřednictvím imigračního příběhu v konceptu skupinové identity neřešili zahraniční studenti (především albánští, bulharští a makedonští studenti). Protože svůj pobyt na území ČR chápají v dané chvíli jako dočasný, zůstává jejich imigrační příběh v latentní podobě.

K řešení otázky stabilní pozice v ČR skrze koncept skupinové identity nedospěli ani ti, kteří si v průběhu posledních let začali v ČR budovat v perspektivě dlouhodobé ekonomické vazby (Číňani, Nigerijci, Vietnamci, atd.). Nicméně faktor vize vlastního působení v ČR se zde prozatím promítl do negace možnosti pokračování vlastního identitního příběhu skupiny. Motiv strachu z budoucnosti etnicity či kulturní vyhraněnosti nejen budoucí generace, ale již jich samých, v sobě nese strach o vlastní identitu jako takovou. Když tedy uvažují o své současné identitě v konfrontaci s výchozím stavem, je její jednou dimenzí představa reálných či potencionálních ztrát. Opěrný bod své identity totiž doposud spatřují mimo prostor ČR. Jejich autostereotyp není z hlediska vztahu k společnosti ČR ani ujasněný, natož stabilizovaný. Tento pohyb v reflexi vlastní identity, lze ovšem chápat jako první krok

vedoucí k předeclarování výchozí identity směrem k akceptování svého místa v novém prostoru.

Naopak na příkladu cílené, záměrné politické emigrace Bělorusů lze ukázat, že v určité vyostřené situaci (zde nemožnost návratu do země původu) je možné skrze vědomou akceptaci skupinového imigračního příběhu urychlit proces stabilizace skupiny na novém území. V těchto případech vzniká potřeba zavést či posílit v koncepci skupinové identity nové symboly, které by emigranty již záhy po příchodu ukotvovaly na novém území. Právě běloruská politická emigrace si vybudovala řadu institucionálně rozvíjených symbolů, které jí potvrzují, že Česká republika „odpradávná“ přijímala a respektovala běloruskou emigraci (např. krajanský spolek Skaryna pojmenovaný po běloruském humanistovi, pietní akty u hrobů běloruské meziválečné emigrace). Pocit ztráty reálného fyzického kontaktu s původním domovem, vědomí, že se do vlasti nemohou vrátit, evidentně posiluje vazby k novému životnímu prostoru v rovině symbolické. Tedy není vždy třeba dlouhodobého vývoje, aby se vytvořily symboly, které by manifestovaly vlastní autonomii právě s respektem vůči hostitelské majoritní společnosti.

Faktor délky přítomnosti v ČR by je dominantní v případě národnostních menšin a etnických skupin, které již v několikáté generaci žijí na území ČR. Procesuálnost vývoje skupinové identity to předjímá. Přispívá k existenci již stabilizovaných konceptů identity, které s ohledem na dobu přítomnosti v ČR přinášejí odpověď na otázku důvodů a vizí spojených se setrváním v prostoru. V této rovině faktor okolností a motivací příchodu potvrzuje historičnost skupiny na daném území, podobně jako faktor vize vlastního působení v ČR odráží dějinnou a generační zkušenost členů skupiny. Zároveň se tyto dva faktory jednoznačně podílejí i na emancipaci národnostních menšin ve vztahu k většinové společnosti. Přinášejí podklady pro uvědomění si sounáležitosti příslušníků dané skupiny.

Nicméně vize vlastního působení v ČR nemusí být ani stabilní ani kontinuální. Skupinové ambice mohou prosazovat nový interpretační rámec vlastní jsoucnosti a tím předefinovat vlastní skupinovou identitu právě z hlediska pozice národnostní menšiny v prostoru většinové společnosti. Koncept skupinové identity se tedy přizpůsobuje společenským, kulturním a také případně politickým aspiracím národnostní menšiny či imigrační skupiny.

Z tohoto hlediska koncept skupinové identity potvrzující stabilitu národnostní menšiny v prostoru ČR rozvíjí početná polská menšina – v tomto výzkumu reprezentovaná její elitou. Svoji identitu opírá o vlastní svoji organizační strukturu (své menšinové instituce), ale cíleně ji buduje na vlastních symbolech. Jejich výběr má manifestovat jak autonomii vůči české majoritě, tak i požadavek, aby reprezentace Polské republiky uznala jejich svébytnost danou životem v jiných strukturách. Právě takto budovaný sebeobraz zajišťuje

této národnosti možnost kontinuity, možnost udržení tradice národnostní menšiny. Tedy z hlediska menšinové elity – udržení tradice menšinových organizací v rozměrech, jež odpovídají současným sentimentům a aspiracím této elity.

Naopak na příkladu některých mladých členů řecké menšiny, lze dokumentovat, jak může záměrně nově budovaná identita negovat již vykrystalizované sebepojetí příslušníků krajanské skupiny. Do jisté míry „kritika“ konceptu identity, jímž disponuje výchozí krajanská skupina, zde směřuje k rekonstrukci identity, k její revitalizaci. Volání po revitalizaci vytváří v některých členech řecké menšiny „puristické“ tendence. Snaha prosadit „čistě“ řecké atributy vlastní etnické identity pak může působit v pohledu nezúčastněných krajanů až jako karikatura a kulturní střet, a tedy vést k vzájemné izolaci. Otázkou zůstává, jak mohou být tyto tendence využity pro restrukturalizaci identity menšiny, ukotvené existenčně i kulturně v realitě života ČR.

U většiny romské populace není etnická identita uvědomována jako koncept, který by Romy spojoval a činil je kulturně specifickými. V tomto kontextu se ke konceptu romské etnické identity vztahují pouze jeho tvůrci a nositelé z řad romské elity. Ostatní Romové dosud pojem romství používají ve vztahu manifestování a vysvětlování své marginalizace v rámci společnosti ČR.

Faktory profilující koncept skupinové identity ve vztahu ke skupině

Na nastavení a dalším vývoji etnické identity se ovšem nepodílí pouze faktor délky přítomnosti, faktor okolností a motivace příchodu imigrantů a faktor vize vlastního působení v ČR. „Ideologické“ důvody existence menšiny, tedy myšlenka, co lidi stejného původu spojuje a drží pohromadě, mohou vyplývat i ze sociologických a demografických charakteristik. Ty se bezprostředně promítají do identity, a to již v první generaci imigrantů, a o to více v generacích následujících.

Podoba identity národnostní menšiny či imigrační skupiny je ovlivňována také věkem, ve kterém přišla první generace (a tak nastavila symboly skupinové identity – např. řecké děti), nebo i věkem těch, kteří jsou reprezentanty krajanské skupiny v tom kterém období.

Věk ovšem není jediný podmiňující faktor. Stejně důležitý je i faktor pohlaví. Na příkladu nigerijské skupiny, která je tvořena výhradně muži, je zjevné, jak může být identita imigranta silně vybudována na principu mužství se všemi atributy, které se k němu váží. Vytěsňování nigerijského ženského elementu a jeho důsledné nahrazení českým ženským prvkem vede nejen k změně výchozí identity (a samozřejmě zvláště kultury). Dochází i k takovým

absurditám, že do krajanské skupiny nejsou zahrnovány ženy téhož původu. (Podobnou transformací prošla např. i syrská skupina.) Tento rozpor pak zásadně vystoupí v následující druhé generaci.

Významnou roli hraje i faktor početnosti národnostní menšiny či imigrační skupiny, její výrazná ekonomická úspěšnost v rámci majoritní společnosti, popřípadě intervence výchozího národního státu. Tyto faktory ovšem u sledovaných skupin nevystoupily jako signifikantní (byť následující rozpracované výzkumy amerických a francouzských manažerů tento aspekt etnické identity naznačuje).

Dalším faktorem výrazným pro pocíťování identity člena národnostní menšiny či imigrační skupiny je místo v společenské hierarchii v krajanské skupině. Čím více se jedinec podílí na krajanském životě, tím „lépe“ a zřetelněji vnímá a formuluje svoji příslušnost ke skupině.

Významným faktorem ovlivňujícím nastavení a především ukotvení identity národnostní menšiny a imigrační skupiny je kulturní konflikt, který vzniká při setkání dvou odlišně definovaných kultur. Tento kulturní konflikt však nemusí vždy vzniknout jen na základě střetu majority s etnickou menšinou, ale i na základě koexistence s dalšími minoritami v rámci daného území (státu).

Střet s majoritou způsobuje vnější zjednodušování vlastní identity. Jsou využívána taková etnonyma, která jsou pro majoritu čitelná (např. Nigerijci se nedeklarují kmenovou příslušností, Ukrajinci rezignují na původ v Podkarpatské Rusi).

Střet s majoritou v kontraindikaci s poznáním jejího heterostereotypu vůči vlastní skupině či skupinám ostatním může způsobit ve vnějších projevech identity. Dochází k redukci některých původně důležitých symbolů vlastní jsovčnosti. (Např. Makedonci na veřejnosti nemluví makedonsky, aby nebyli zaměňováni s rusky mluvícími.) Jindy se hledá vhodnější a reprezentativnější etnického image, které podle imigrantů bude majoritou pozitivně přijímáno. (např. Albánci se vydávají za Italy).

Míra odlišnosti výchozí kultury může naopak působit na setrvávání ve výchozí etnické identitě. Tedy čím odlišnější jsou kultury, které se setkají, tím déle samy ze sebe dokáží čerpat odlišnosti – symboly, které je udržují v pocitu jinakosti. Tento princip uchovávání vlastní jinakost národnostní menšiny či imigrační skupiny však v sobě nese distanc nejen vůči společnosti, ve které se právě nachází, ale také vůči výchozímu národnímu či etnickému společenství. (Velice výrazné je to např. u Vietnamců, kteří pocíťují ztrátu kontinuity s vlastní výchozí společností na straně jedné a na straně druhé je pro ně češství neakceptovatelné. Vzniká tak nová identita budovaná na vietnamských etnických kořenech a vztahovaná k evropskému prostoru.)

S tím souvisí i vnější fyziognomické znaky příslušníků národnostních menšin a imigračních skupin. Byť překvapivě tento znak je nejvíce reflektován a zdůrazňován u romské populace. Nigerijci svoji rasu zmiňují pouze jako přednost v kontextu svého mužství. Vietnamci ji zmiňují pouze ve vztahu identifikace ve vlastní skupině, nikoliv ve vztahu k majoritě.

Koncepty identity národnostních menšin a imigračních skupin

Určení faktorů, které jsou ve hře, jednoznačně odpovídají na otázku míry zapojení členů národnostních menšin či imigračních skupin do české majoritní společnosti. Samy o sobě však ještě nevypovídají nic o vlastní koncepci, o obsahu, o skladbě a struktuře komponent, na nichž je skupinová identita budována. Ambicí tedy bylo analyzovat stav identit jednotlivých sledovaných skupin a určit modely konceptů, které by odpovídaly určitému typu imigrační skupiny (např. integrovaná imigrační skupina, segregovaná či marginalizovaná). Variabilita a do jisté míry i neproporcionalita zjištěných konkrétních konceptů by ovšem v dané chvíli poznání vedla k tak vysoké míře obecnosti, že by bylo opět rezignováno na obsahovou složku konceptu skupinové identity národnostních menšin a imigračních skupin. Z tohoto důvodu budou analyzovány pouze jednotlivé opakovaně se objevující komponenty, na nichž je identita národnostních menšin a imigračních skupin budována. Pokusím se ukázat a vysvětlit tendence v zacházení či v užívání těchto komponent v konceptech skupinové identity národnostních menšin a imigračních skupin.

Vybráno bylo osm komponent: dějinná paměť, vazba na lokalitu, jazyk, primordialita, antropologický typ – image, sentiment blízkosti, etnický rival (tedy ten, vůči kterému se vymezují), symbolizovaná tradiční kultura.

Dějinná paměť patří k téměř závazným komponentám konceptu identity moderního národa. Proto i většina skupin ukotvovala svoji odlišnost mimo jiné i skrze nejružnější roviny reflexe vlastní minulosti. V zásadě byly deklarované klíčové historické skutečnosti, které vysvětlovaly postoje národa či minority, jejich „národní“ charakter. Např. u Makedonců byl mimo jiné zmiňován vojevůdce a panovník Alexandr Makedonský, aby si dokázali svoji odhodlanost a odůvodněnost prosazovat vlastní samostatnost. Naopak Nigerijci uváděli období koloniálního područí, aby vysvětlili důvodnost svých ekonomických profitů v Evropě. Jen lokální skupiny Romů s historií nepracovaly, případně se vůči ní vymezovali negativně. Vyslovením názoru: „*Ne Indiáni nejsme.*“, ¹⁴ se vlastně distancovali od emancipačních snah romské elity. Většina ostatních skupin se pak vztahovala buď pouze k historii vlastního

¹⁴ V této větě respondenti shrnuli zprostředkované informace, že Romové přišli z Indie.

národa, nebo si komplementárně k ní vypracovala své vlastní dějiny imigrační skupiny či národnostní menšiny v ČR. Pouze k historii výchozí společnosti či přímo k historii vlastního národa se logicky vztahovaly především imigrační skupiny, které přišly do České republiky po roce 1989 a tedy se dosud s většinovou českou společností neintegrovaly. Přesto i mezi nimi se objevily výjimky, které programově hledaly a vytvářely komplementární „pročesky“ laděný dějinný diskurs, který by vysvětloval adekvátnost jejich přítomnosti v ČR. Ze sledovaných skupin to byli jednak Ukrajinci z podkarpatské Rusi, kteří odkazovali na svou tradici sezónní migrace do českých zemí, a jednak to byla běloruská politická emigrace, která se začala manifestačně vztahovat k významným Bělorusům působícím v minulosti v Čechách. Do jisté míry tento přístup volí i výše zmiňovaní Nigerijci. Českou republiku vnímali jako součást Evropy, když skrze uchopením vlastní historie vysvětlovali odůvodněnost přítomnosti v Evropě a požadovali od Evropanů „postkoloniální reparace“ (viz výše). Péče o dějiny národnostní menšiny se pak stala jednou z klíčových aktivit reprezentantů polské menšiny i příslušníků maďarské menšiny. V logice věci by znalost a vztahování se k minulosti menšiny na území ČR měla také fungovat jako emancipační komponenta u mladých angažovaných Řeků. Ovšem ve své ambici oživit své plnohodnotné řectví akcentovali dějiny a historické osobnosti, které se vztahují k zemi původu, tedy k Řecku a Řecko přesahují.

S dějinným ukotvením vlastní skupinové identity souvisí i vazba na lokalitu. V zásadě kopíruje tendenci v logice vztahování se k historii národa a péče o lokální dějiny menšiny. Tedy zatímco nově příchozí imigranti většinou svoji identitu spojují se zemí původu, integrované menšiny buď pouze reflektují původ svých předků, nebo se dokonce vztahují k určitému prostoru v ČR. Zároveň podobně jako ve vztahu k dějinám integrované menšiny deklarují duálnost ve vztahu k prostoru. Pocit sounáležitosti s oběma prostory sytí představu reálné možnosti žít bez překážek tady i tam.

Přes v současnosti prosazovaný diskurs o instrumentální podstatě etnické identity většina sledovaných skupin do jisté míry deklarovala když ne přímo primordialistický princip, tak apriorní danost etnické příslušnosti jako důvod opodstatněnosti vlastní etnické (skupinové) identity. Tedy přesněji řečeno okolnost narodit se v rodině určitého etnického původu nebylo rozhodující v kontextu země původu. (Např. etničtí Bulhaři i Bělorusové, když uvažovali o jinoetnických skupinách, které žijí na území jejich národních států, nadřazovali konceptu etnické identity koncept příslušnosti k státnímu útvaru – tedy k prostoru a instituci.) Klíčovou se ovšem primordialismus stal při zvažování vlastní skupinové identity v konfrontaci s novým prostorem a společností. Od okamžiku přesídlení se primordialistický princip jeví jako závazná komponenta ukotvení sebe sama. Přitom nemusí být pokrevnost vztahována

k výchozí etnicitě rodu, ale k odvozování původu od reálného předka, jehož skupinová identita je stanovena nejen na základě etnicity, ale také s ohledem na zemi původu, náboženství, rodinnou tradici. (Např. Emigranti z Běloruska mohou být jiné než běloruské národnosti. Přesto se vnímají jako provázaná skupina, která předpokládá, že se v následujících generacích tato určenost neztratí.) V případě imigrantů, kteří teprve nedávno opustili zemi původu, tento princip ve většině reflektuje jejich dosavadní reálnou zkušenost v etnicky homogenních společnostech¹⁵ a úzce se váže k zemi původu. Naopak národnostní menšiny, které žijí na území ČR již po několik generací, přijímají primordialistický princip jako prostředek výběru. Je důkazem pro uvědomění si nejen vlastní skupinové identity, ale i pro přijímání lidí stejného původu. Řada z primordialistického hlediska potencionálních členů národnostních menšin totiž pochází již ze smíšených manželství a ne vždy se k národnostní menšině hlásí. Nicméně představa blízkosti s těmi, kteří mají společný původ, zavazuje. Potomkům z řad příslušníků národnostních menšin je potencionálně prisuzována skupinová identita, i když se tzv. „odrodili“.

Představa primordiality u členů národnostních menšin je do jisté míry spojena s představou jednoznačné, neoddiskutovatelné příslušnosti ke skupině, s níž se jedinec identifikuje. Smíšený původ pak může být pocíťován jako důvod pro pochybnosti o vlastní identitě. Jsou proto hledány jiné objektivní doklady, které by identitu potvrdily. Možná jedním z prostředků je sledování typických antropologických znaků – fyziognomických rysů, které mohou legitimizovat pocíťovanou identitu. Tak je možné si vysvětlit vyzdvihování „řeckého“ vzhledu, ale také řecké mentality mladými angažovanými Řeky 3. generace imigrantů, nebo stesky potomků z česko-romských rodin, kteří se identifikují s romským otcem, že zdědili rysy po české matce.

Etnický či skupinový vzhled může být nebo se druhotně stát důležitou komponentou koncepce skupinové identity i sám o sobě. I když vzhled nigerijských, vietnamských a čínských imigrantů nepatřil mezi komponenty jejich výchozí etnické identity, konfrontace s většinovou evropskou populací je zákonitě přiměla zvažovat tuto vnější rozpoznatelnost. Ve srovnání s lokálními skupinami Romů ji však dosud nepřijali jako jednu ze základních charakteristik sebe sama.

Dalším etnodiferencujícím znakem je jazyk. Právě on se stal nejfrekvencovanější a do jisté míry nejjednoznačnější komponentou skupinové identity. S výjimkou lokálních skupin Romů, které romštinu v komunikaci běžně neužívaly, a tedy se skrze ní ani neidentifikovaly, a s výjimkou Nigerijců, kteří svoji identitu deklarovaly skrze lokální pidžin angličtiny, ostatní sledované skupiny viděly svoji odlišnost v existenci vlastního mateřského jazyka.

¹⁵ Výzkum nepokryl imigrační skupiny, které žijí ve společnosti budované na multikulturalitě.

Nicméně limitou v zacházení s jazykem je jeho zvládnutí. Proto skupiny, které přišly na naše území v posledních deseti letech, deklarují komunikaci v tom kterém mateřském jazyku a skrze ta posiluje jejich skupinovou identitu. Naopak integrované národnostní menšiny, stejně jako romští aktivisté spíše vyzdvihují možnosti a iniciativy vedoucí k jeho naučení. Součástí jejich identity je udržování znalosti jazyka.

Skupinová identita vymezuje také okruh blízkých lidí, s nimiž pociťují blízkost či naopak od nichž se vědomě distancují. Opět obsahy komponent etnického „bratra“ a etnického „rivala“ si imigrační skupina přináší ze země původu. Nicméně jsou to jedny z prvních komponent, které jsou předefinovány. Změna kulturního kontextu a oslabení společenských kontaktů v novém prostředí mnohdy ukazuje kulturní blízkost těch, vůči nimž byl původně ukotven negativní stereotyp. Takto např. imigrační skupiny Slovanů z Balkánu deklarují svoji vzájemnou kulturní blízkost a identifikují se s balkánskou mentalitou. Naopak etnického rivala pro tuto chvíli pozbyly. I když jsou každodenně vystaveni konfrontacím s kulturou a společností v prostoru ČR, ne vždy postaví Čecha do role nepřítele. Stane se tak jen v případě, odmítne-li skupina podstoupit akulturační proces.

Naopak národnostní menšiny, které žijí po několik generací integrování do české většinové společnosti, reálně pociťují blízkost s Čechy a v řadě ohledů a v určitých situacích se s nimi i identifikují. Ovšem „protičeská“ propaganda může dobře fungovat jako garant existence a opodstatnění vlastní skupinové identity. Čech v kontextu života národnostních menšin je tím druhým, rivalem vůči němuž se vymezují a kým nechtějí být. Důkazem takového uvažování je propracovaný koncept nepřijatelného Čecha, který podávají mladí angažovaní Řekové.

Otázka symbolických prvků vybraných z tradiční lidové kultury je aktivně či latentně přítomna ve všech konceptech identit sledovaných skupin. Výjimečnost a z ní vyplývající znakovost se v případě folkloru přímo nabízí. Rozdíl je ovšem v jeho postavení v rovině deklarované identity na straně jedné a žité identity na straně druhé. Neplatí však jednoduché pravidlo, že by národnostní menšiny, které jsou na území ČR přítomny po několik generací používaly prvky pocházející z tradiční kultury v rovině deklarované, zatím co imigrační skupiny v rovině žité identity. Více záleží na pozici tradičních prvků ve výchozím konceptu skupinové identity. Tedy národnostní menšiny a imigrační skupiny, kde byl završen proces nivelizace tradiční kultury, využívají tradiční prvky jako folklorismus. V situacích, kdy je třeba zdůraznit skupinovou odlišnost a vnitřní stmelenost, je používají pro manifestování vlastní identity. Naopak ty etnické a imigrační skupiny, které si v konfrontaci s společností ČR udržely výrazná kulturní specifika, vnímají prvky své vlastní kultury jako trvale etnodiferencující, a to buď ve struktuře, nebo pouze

v detailu. Znakovost těchto prvků tedy není prvoplánově záměrně využívána pro deklaraci odlišné identity, není však vyloučeno ji ve vybraném kontextu takto použít (především při akcích, které si berou za cíl posílit myšlenku multikulturalismu a budují ji na principu prezentace tzv. kulturních specifík – např. stravy). Naopak národnostní menšiny, u nichž byl nastartován proces revitalizace se záměrně pokoušejí posílit některé jevy dosud používané jako folklorismus na úroveň každodennosti. Manifestačnost související s procesem revitalizace je však zřejmá i zde.

Na základě analýzy vybraných komponent konceptu skupinové identity národnostních menšin a imigračních skupin se ukazuje základní tendence v re-konstrukci výchozí etnické či skupinové identity. Koncept vlastní identity nově příchozí imigrační skupiny je v setrvačnosti sycen výchozím nastavením, žije z nedávno prožité kulturní zkušenosti. První re-konstrukce skupinové identity je pak vyvolána společenskými ambicemi být přijímán v určitém pro skupinu důležitém společenském, politickém či ekonomickém kontextu. Naopak národnostní menšiny, které se integrovaly do většinové společnosti, musí o vlastní autonomní skupinovou identitu pečovat, tedy jí programově naplňovat a rozvíjet. Činí tak ale často na pozadí české žité kulturní identity. Takto vzniklá dvojí skupinová identita jim garantuje účast v obou společnostech.

Vize pozice národnostních menšin a imigračních skupin v prostoru ČR

Na počátku nového 21. století se na území ČR vytváří etnicky pestrá společnost lidí, kteří v určité rovině si uchovávají pocit etnické odlišnosti a zároveň si vytvářejí vztah k ČR. Uchopení vlastní odlišnosti a spatřování místa v rámci či mimo majoritní společnost – tedy nastavení identity není stejné ani z hlediska vývoje identity ani z hlediska jejího počátečního nastavení. Na základě popsání sledovaných národnostních menšin a imigračních skupin lze shrnout:

1. Na území ČR žijí národnostní menšiny, jejichž koexistence s majoritou probíhá výhradně na úrovni institucionalizovaného menšinového života. Jen jeho prostřednictvím může majorita vnímat jinakost členů těchto národnostních menšin.
2. Zároveň z řad příslušníků těchto „latentních“ druhých, vystupují skupiny, které vědomě revitalizují výchozí identitu (viz Řekové, Židé). (Tento akt není ovšem majoritou vnímám kontroverzně, nýbrž je chápán v rovině kulturní jako specifická zájmová aktivita těchto integrovaných členů majoritní společnosti). Málokdy se tato revitalizace pojí s vůlí odejít z ČR.
3. Míra kulturní odlišnosti nehraje primární roli při řešení otázky vztahu k majoritní společnosti ČR. Vymezování se vůči ní závisí na představě

důležitosti této majority ve vlastním životě příslušníků národnostních menšin a imigračních skupin, tedy chtějí-li oni bezprostředně a trvale spojit svůj život s naším územím. Pro některé je česká majorita cílovou a cennou společností, pro jiné je nazírána jen jako součást otevřené evropské společnosti. Zastánci druhého názoru, jsou-li Evropané, nezahrnují do své identity žádné prvky převzaté z kontextu české reality. Kulturně vzdálenější imigrační skupiny (Vietnamci, Číňani, Nigerijci) reagují na podněty české kultury, ale přijímají je jako nárok vyplývající z evropanství.

LITERATURA

- Bittnerová, D., Moravcová, M. (2005). *Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin, etnických a imigračních skupin v České republice*. Praha, Sofis.
- Gellner, A. (1993). *Národy a nacionalismus*. Hříbal, Praha 1993.
- Stets, J. E., Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, s. 224–237.
- Szaló, C., Nosál, I. (eds.) (2003). *Mozaika v re-konstrukci. Formování sociálních identit v současné střední Evropě*. Masarykova univerzita, Brno.

SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY IDENTITY RÓMSKEHO DIEŤAŤA V ŠKOLE

Miroslava Čerešníková – Rastislav Rosinský

Katedra rómskej kultúry Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva
UKF, Nitra

Základné východiská

„Doba na pomedzí modernity a postmodernity stanovuje pred nami úlohu ‚mať identitu‘. Nepochybuje sa, že existuje a je potrebná. Rôzne filozofické reflexie sa líšia len v názore, či si identitu možno vytvoriť alebo získať, či ju možno v sebe odhaliť alebo ju treba konštruovať.“ (Bačová, 2000)

Definovanie identity a jej komponentov

- Každý človek hľadá resp. utvára svoju identitu v jednotlivých životných situáciách, v procese socializácie
- Na úrovni abstrakcie môžeme definovať identitu v troch rámcových sférach:
 1. ako pocit vlastnej totožnosti založený na prežívaní vlastnej kontinuity, hľadani významu a zmyslu svojho jestvovania, uvedomovanie si vlastnej autenticity – definícia blízka Eriksonovmu prístupu, Maslowova teória osobnosti;
 2. ako stotožnenie sa so svojimi životnými rolami – predstaviteľ symbolickeho interakcionizmu Stryker chápe identity človeka ako hierarchicky usporiadané roly, ktoré prijíma človek v procese socializácie;
 3. ako prežívanie príslušnosti k väčším, či menším spoločenským celkom – etnická identita, ktorej teóriu rozpracoval napr. Tajfel.

Charakterizovanie pojmu identita

- základom je seba-uvedomenie, seba-hodnotenie, seba-obraz – všetky tieto koncepty ale vznikajú v interakcii človeka s prostredím, nie sú iba výsledkom intrapsychickej činnosti;
- následne identitu chápeme ako seba – definovanie a definovanie seba inými;
- je to systém otvorený sociálnym procesom (resp. sociálnemu svetu), identita človeka nie je daná iba intrapsychicky, ale primárnym je sociálny svet a kultúra, v ktorom človek „konštruuje“ seba a tým zároveň konštruuje sociálnu realitu, v ktorej pôsobí;

- v sociálnych vedách vyjadruje, čím je osoba pre iných ľudí rozpoznateľná (autentická), potvrdzuje legitímnosť jestvovania a pôsobenia vo svojom spoločenstve, vyjadruje zmysel konania osoby v sociálnom prostredí vo vzťahoch k iným osobám a ľudským spoločenstvám;
- nie každý si kladie otázku seba – definovania (individualizmus a kolektivismus ako kultúrna dimenzia identity, nedostatok „vlastných definícií“ – požiadavky spoločnosti, tlak na to, aby si človek vybral „kým a čím“ chce byť, nemusia byť vždy prijímané spontánne).

Charakterizovanie pojmu národná identita/etnická identita

- je chápaná ako príslušnosť k skupine;
- potvrdzuje alebo poškodzuje osobnú identitu;
- etnická identita sa prejavuje tým, že sa celá skupina prejavuje ako odlišná kolektívna entita;
- vzťahy medzi etnickou majoritou a minoritou môžu prinášať konflikty – problém sociálnej identity je oveľa naliehavejší u minority;
- s pozitívnym postojom a sformovanou identitou k etnickej skupine človek prezentuje i potrebu kultúrneho potvrdenia existencie danej minority, jej rovnocenné akceptovanie;
- ak nedochádza k jej naplneniu, narastá v človeku inferiorita, pocity neistoty, čo môže viesť k snahe utajiť svoje členstvo a vyhnúť sa identifikácii s minoritou alebo v snahe obhájiť svoju identitu sa začína riadiť podvedomými želaniami alebo podlieha manipulácii;
- etnická identita sa ako problémová podľa výskumov (Frankovský, Baumgartner, 2000) javí najmä v etnicky zmiešanom prostredí, keď nie je človek schopný alebo ochotný identifikovať sa ani s minoritou (ktorá mu neposkytuje napr. priestor pre seba-rozvoj v zmysle Maslowovej aktualizácie) a ani s majoritou (ktorá je voči príslušníkovi danej minority rezistentná, neakceptuje ho ako kultúrne rovnocenného, požaduje asimiláciu).

Ak chceme správne pochopiť správanie žiakov a porozumieť mu, ak chceme predvídať, ako sa budú správať v určitej situácii a ak chceme toto ich správanie vedome formovať, musíme vedieť, čo pre žiakov predstavuje hybné sily a čo ich motivuje k určitým spôsobom konania. Preto ak chceme poznať štruktúru motivácie k učebnej činnosti, mali by sme byť oboznámení s prostredím, z ktorého dieťa – žiak pochádza. Pri výskumoch učebnej motivácie žiakov pochádzajúcich z majoritného prostredia spoločnosti sa tento faktor dostáva do úzadia. Na druhej strane pri realizácii výskumov zameraných na vzdelávanie rómskej mládeže je poznanie kultúrno-spoločenských podmienok, v ktorých vyrastá rómske dieťa, nevyhnutnosťou ich úspešnosti. Nemožno sa pritom obmedziť len na lakonické konštatovanie všeobecne

známej skutočnosti, že vo väčšine prípadov rómske deti prichádzajú do školy z málopodnetného prostredia, vyznačujúceho sa, okrem iného, aj nízkym ekonomickým a sociálnym statusom.

Postavenie Rómov na Slovensku bolo mnohokrát terčom kritiky zo zahraničia. Táto kritika sprevádzala napríklad uchádzanie sa Slovenska o vstup do európskych a transatlantických štruktúr. Z pohľadu Európy sú Rómovia považovaní za celoeurópsku špecifickú neteritoriálnu menšinu, ktorej odlišný spôsob života vedie k intolerancii prejavovanej voči nej väčšinovým obyvateľstvom. Problémy prameniace z týchto konfliktov ako aj z konfliktov ich odlišnej životnej filozofie s filozofiou majoritných vrstiev spoločnosti predstavujú zložitú multispektrálnu problematiku, ktorej riešenie je na Slovensku aj v ostatných európskych štátoch predmetom neustálych otvorených diskusií. Tento jav je okrem iného dôsledkom skutočnosti, že majorita vo všetkých európskych štátoch má len veľmi nejasné predstavy a vedomosti o vnútornej štruktúre a hierarchii rómskej komunity a teda apriori nie je schopná pochopiť a akceptovať odlišnosti vyplývajúce z etnickej identity – z iného spôsobu myslenia, inej kultúry a z iného hodnotového systému uznávaného rómskou komunitou.

Na základe vyššie menovaných charakteristík sme vymedzili charakteristiky, ktoré výrazne ovplyvňujú tvoriacu sa osobnú identitu rómskeho dieťaťa vstupujúceho do školy.

Rómske dieťa z málopodnetného sociálneho prostredia začína v porovnaní s deťmi z primerane podnetného prostredia školskú dochádzku s viditeľným handicapom v oblasti zrelosti a v oblasti sociálnych postojov.

Tento stav je spôsobený najmä týmito príčinami:

- rómske dieťa **neovláda slovenský jazyk**, ktorý je jazykom vyučovacím, ale **v potrebnom rozsahu ani jazyk materinský**, pretože slovná zásoba v rómčine je nedostačujúca a jazykový kód hodnotíme ako obmedzený;
- **málo podnetné**, a neraz i patologické, **sociálne a výchovné prostredie nepodporuje efektívnu socializáciu** dieťaťa vo všetkých jej kategóriách: osvojenie si hygienických a pracovných návykov, získavanie vedomostí a zručností, spoznávanie filozofických, etických a estetických systémov a vytvorenie rebríčka hodnôt, osvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, ktoré korešpondujú s normami spoločnosti;
- málopodnetnosť sociálneho prostredia, ktoré **neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti** dieťaťa, pre jeho telesný i psychický vývin;
- samotný proces zrenia prebiehajúci na základe vnútorne naprogramovaných zmien nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa, a tak rómske dieťa, ktorého fyzický vek je šesť – sedem rokov, nedosahuje

potrebnú úroveň hrubej a jemnej motoriky, pretože **proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia;**

- **vnímanie školy ako represívnej inštitúcie**, kde Róm zažíva iba neúspech, problémy, pocit menejcennosti, strach z opovrhnutia, pretože to, čo je cenené v prostredí komunity (temperament, hlučnosť, voľnosť, nerobenie samostatných rozhodnutí atď.) sa stáva problémom v škole, pričom teoretický obsah vzdelávania (najmä na druhom stupni ZŠ) sa veľmi líši od životných potrieb Róma žijúceho na okraji spoločnosti;
- **nerozvíjanie individuálnej zodpovednosti za svoje činy**, správanie, za seba, pretože rozhodnutia sú prijímané kolektívne komunitou (rodinou) a sú záväzné pre každého člena. V tejto oblasti je pôsobenie školy protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť;
- málo detí pred vstupom do školy navštevuje predškolské zariadenie (chýba mu skúsenosť s knihou, ceruzkou a papierom, konštrukčnými hrami a podobne);
- problémom je aj nezvyk rómskeho dieťaťa komunikovať s bielym dospelým, napríklad položiť mu otázku, čo je v školskom prostredí typická situácia;
- rómske dieťa nie je zvyknuté riešiť samostatne úlohy a rozhodovať individuálne (preto mnohé bez zábran opisujú alebo sa podriaďujú väčšine detí v triede);
- inteligencia rómskeho dieťaťa je rozvíjaná v smere praktickom (nevie pomenovať geometrické tvary, ale bez problémov rozoznáva bankovky a mince a vie, čo sa za ne dá kúpiť) a nie teoretickom, ako predpokladá vyučovanie v našich klasických školách;
- životné skúsenosti sú vo vzťahu s každodennou realitou, chýbajú skúsenosti potrebné pre rozvoj úspešnej školskej kariéry;
- **predsudkami**, ktoré majú slovenské deti voči rómskym a naopak, a **z ktorých pramení odmietanie** kontaktov detí navzájom;
- rómske dieťa sa vynikajúco intuitívne orientuje v medziľudských vzťahoch, vycíti láskavé srdce dospelého, pričom nerozlišuje, či je to Róm alebo Slovák, **je veľmi živé, temperamentné a vyžaduje veľa neustálej pozornosti od dospelých**, čo môže u pedagóga vyvolávať negatívne pocity a odmeranosť;
- rómske dieťa v zmiešaných triedach **býva skôr dieťaťom neoblúbeným** ako oblúbeným, často sú prijímané najmä problémovými spolužiakmi, ktorým sa prispôbujú, čo následne vyvoláva produkciu nevhodného správania, za ktoré sú trestané a odmietané.

Pri dotazníkovom zmapovaní postojov učiteľov k rómskym žiakom v mestských školách v nitrianskom regióne, znalosť kultúry a histórie

Rómov, ako aj skúsenosti s používaním didaktických pomôcok vytvorených pre rómske deti sme sa pokúsili analyzovať úroveň podporovania etnickej identity rómskych detí vo výchovno-vzdelávacom procese. Mestské školy sme zvolili z dôvodu rýchlo postupujúceho rozpadu tradičných hodnôt (kolektivismus, pospolitosť, väčší kontakt s drogami, prostitúciou) rómskej komunity žijúcej v meste.

Získané informácie môžeme interpretovať nasledovne:

- **existencia predsudkov**

V odpovediach na žiadosť s vymenovaním aspoň piatich typických vlastností rómskeho a nerómskeho žiaka vysoké percento učiteľov uvádzalo iba negatívne vlastnosti rómskeho dieťaťa, napr. nepozorný, vyrušuje, kradne, nadáva, je stále nesústredený, špinavý, bije sa atď., z ktorých sa mnohé netýkali samotného správania a výkonov žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese, ale súviseli so širším sociálnym začlenením dieťaťa.

Nerómskeho žiaka naopak učitelia charakterizovali ako poslušného, milého, pozorného, sústredeného atď.

Učitelia pri výpočte typických vlastností rómskeho a nerómskeho žiaka väčšinou nedokázali uviesť pozitívne vlastnosti rómskeho žiaka v škole.

- **nízka znalosť rómskej histórie a kultúry**

Väčšina učiteľov mala problém uviesť mená niektorých známych rómskych osobností v oblasti literatúry, hudby, spevu. Nevedeli nič o pôvode Rómov, o ich putovaní krajinami Európy, o pôvodných remeslách, ktorými sa živili. Tieto informácie chýbali aj učiteľom, ktorí učia v triedach s 80 až 100% návštevnosťou rómskymi deťmi.

- **možnosti zvládania problémov v správaní a prospechu u rómskych detí**

Zo získaných informácií vyplýva, že pri problémoch v správaní rómskych detí používajú učitelia častejšie represívne metódy ako metódy dohovoru. Dôvodom je zrejme fakt, že rómski rodičia nie sú ochotní spolupracovať s učiteľom na pôde školy, sabotujú dohodnuté stretnutia a rodičovské združenia, ktoré vytvárajú priestor pre riešenie problémov dieťaťa v škole. Tak zostáva rómsky žiak so svojimi problémami sám: v škole označený ako problémový, neprospievajúci a neprispôsobivý, doma sa o škole hovorí ako o „nutnom zle, ktorým musí prejsť každý“, viažu sa ňu negatívne osobné skúsenosti rodičov a okrem toho títo obyčajne riešia existenčné problémy rodiny, ktorú neraz môžeme zaradiť medzi rodiny patologické.

Na druhej strane, mestskí učitelia, v porovnaní s vidieckymi, nie sú ochotní rómske dieťa s problémami navštíviť doma, spoznať jeho sociálne podmienky, nadviazať spoluprácu s rodičmi v prostredí, v ktorom sa necítia ohrození.

- len traja z oslovených tridsiatich učiteľov využívajú vo výchovno-vzdelávacom procese napríklad rómske rozprávky, preklady rómskych piesní a podobne, s cieľom **multikultúrnej výchovy v zmiešaných triedach**.

Záver

S vyššie uvedenými skutočnosťami súvisí sťažená situácia, v ktorej sa ocitá rómske dieťa prichádzajúce z tohto „iného“ sveta do kultúrno-spoločenského prostredia majoritnej časti spoločnosti. Je to problémová situácia spôsobujúca frustráciu dieťaťa a neraz ho i zraňuje. Rómske dieťa, pre ktoré je jeho rodina so svojimi zvykmi, hodnotami a normami celým svetom, sa v šiestich rokoch dostáva zrazu do sveta celkom odlišného, plného nielen nových ľudí ale i nových vecí, pravidiel a povinností, ktoré predtým neboli súčasťou jeho sveta. Dostáva sa do školskej triedy, ktorá by mala byť jeho referenčným prostredím, v ktorom by malo nájsť svoje miesto a malo by v ňom byť uznávané a prijímané. Tento cieľ je možné dosiahnuť akceptovaním etnickej identity dieťaťa a multikultúrnym prístupom v edukácii rómskych detí.

LITERATÚRA

- Bačová, V. (1991). Hľadanie rómskej identity. *Sociológia* 23, č. 1–2, s. 139–147
- Bačová, V. (2000). *Osobná identita – od komponentov psychiky k textualite*. Dizertačná práca. Prešov: Katedra psychológie FF Prešovskej univerzity.
- Baumgartner, F., Frankovský, M. (2001). Vnímanie etnicity a identifikovanie sa s makrosociálnymi javmi. In: *Psychológia pre bezpečný svet*. Psychologické dni. Trenčín, 10.–12. 9. 2001. Zborník príspevkov. Bratislava: Stimul, ISBN 80-88982-53-7
- Baumgartner, F., Frankovský, M. (2000). Vnímanie príslušnosti k makrosociálnym útvarom z hľadiska majority a minority. In: Heller, D., Šturma, J. (ed.): *Psychologie pro třetí tisíciletí*. Olomouc: Testcentrum Praha, ISBN 80-86471-04-7

ZISŤOVANIE ÚROVNE ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI U SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH DETÍ RÓMSKEHO ETNIKA

Barbora Mesárošová

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave

Každé dieťa sa osobitným spôsobom prispôsobuje novým požiadavkám školského prostredia a charakteru školy. Adaptácia na školu je dôležitou podmienkou úspešného zaškolenia žiaka, jeho socializácie v prostredí školskej triedy i dosahovania optimálneho školského výkonu. Osobitne zložitú situáciu prežíva pri vstupe do školy dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré neprešlo dostatočne intenzívnou predškolskou prípravou, a preto má v porovnaní s ostatnými žiakmi horšiu východiskovú pozíciu pri dosahovaní predpísaných výkonov. Najčastejšie mávajú ťažkosti pri plnení požiadavky školskej spôsobilosti deti rómskeho etnika, pretože ich spôsob života sa riadi inými hodnotami a kultúrnymi vzorcami a ich prostredie od nich nevyžaduje, aby sa v predškolskom veku osobitne pripravovali na zaškolenie. Ak by sme sa podujali porovnávať školskú spôsobilosť rómskych a nerómskych detí, na základe výsledkov výskumov i neoficiálnych údajov, mohli by sme konštatovať ako uvádza Baďuríková (2001), že rómske deti častejšie prichádzajú do prvého ročníka základnej školy s nedostatočne rozvinutou školskou spôsobilosťou.

Testovanie školskej spôsobilosti sa zakladá na predpoklade, že jestvuje súbor schopností, ktorými by dieťa vstupujúce do školy malo disponovať. Zároveň sa však počíta aj s istým vývinovým deficitom a deficitom v oblasti pripravenosti na školu. U sociálne znevýhodnených detí je potrebné používať pre tento účel osobitné testy, ktoré by citlivo reagovali na možný deficit a slúžili ako spoľahlivý ukazovateľ miery znevýhodnenia. Keďže merací prostriedok podobného druhu u nás dlhodobejšie chýba, bolo jedným zo zámerov tvorcov grantového projektu *Phare Podpora rómskej menšiny v oblasti vzdelávania – Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných škôl* odstrániť tento nedostatok a zabezpečiť, aby testy školskej spôsobilosti, pre rómske deti a ďalšie sociálne znevýhodnené deti zo zanedbaného prostredia, boli k dispozícii pre oblasť poradenských a pedagogicko-psychologických služieb. Z týchto dôvodov bolo jedným z hlavných cieľov výskumného projektu: *prehodnotiť, aktualizovať a definovať nové diagnostické a vstupné testy, merajúce školskú spôsobilosť u detí rómskeho etnika.*

Veľká časť rómskej menšiny tvorí práve sociálne znevýhodnenú časť obyvateľstva. Podľa názoru sociológov sa pojem sociálna znevýhodnenosť často chápe v termínoch individuálnej a rodinnej patológie, pričom sú však opomínané ekonomické a sociálne štruktúry, ktoré znevýhodnenie zapríčínajú. Dokonca sa objavujú názory, že znevýhodnení rodičia prenášajú vlastnú „depriváciu“ na svoje deti a zakladajú tak medzigeneračný cyklus biedy a znevýhodnenia (Tomlinson, 1992; Adkins, 1993). K všeobecne platným znakom znevýhodnenia patrí:

- veľký podiel nevyhovujúcich obydľí, kde znevýhodnení obyvatelia žijú,
- vysoká nezamestnanosť v regióne, z dôvodov sociálno-ekonomických zmien a zmien v požiadavkách na trhu práce,
- vysoký podiel dospelého obyvateľstva s nízkou úrovňou vzdelania,
- vysoký podiel tých, pre ktorých je vyučovací jazyk druhým jazykom alebo ho ovládajú slabo či vôbec neovládajú,
- prudký nárast populácie s nárokmi na zaškolenie detí,
- prejavy rasizmu a intolerancie voči znevýhodnenej časti obyvateľstva,
- problémy s organizáciou vyučovacieho procesu; eliminácia vyučovacích zariadení; nedostatok kvalitne vyškolených učiteľov, ochotných vykonávať prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia; nízke výkony detí v škole pre nedostatočnú motivovanosť učiť sa a slabú pripravenosť na školu; veľký podiel žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a „bilingválnych“ (bidialektálnych) žiakov.

K najčastejším problémom dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole patria tieto obmedzenia:

- neovláda vyučovací jazyk,
- jeho výchovné prostredie je málo podnetné (až patologické),
- slabá podnetnosť prostredia vplýva na osobnosť, telesný a psychický vývin,
- proces zretia nie je uňho podporovaný podnetmi zo sociálneho prostredia,
- školu vníma ako represívnu inštitúciu,
- nemá výchovou podporovaný zmysel pre osobnú zodpovednosť,
- musí znášať predsudky a odmietanie triedneho kolektívu,
- má rozdielne potreby a požiadavky voči učiteľom,
- ľahšie podlieha antispoločenským vzorom správania.

Každé dieťa má pri vstupe do školy jedinečné poznatky a skúsenosti, dosahuje určitý konkrétny stupeň vývinovej zrelosti, ktorým sa líši od iných detí, a jeho podmienky učenia môžu byť tiež diametrálne odlišné. Avšak existuje celý rad zručností a kompetencií, ktorými by dieťa pripravené na školu malo disponovať. Tieto predpoklady majú všeobecnejší charakter a treba pri nich prihliadať na úroveň:

- rozvoja komunikačnej kompetencie (osobitne v prípade rómskeho dieťaťa),
- rozvoja jeho jemnej motoriky a grafomotoriky,
- rozvoja poznávacích procesov,
- rozvoja sociálnej a emocionálnej zrelosti,
- rozvoja matematických predstáv,
- zvládnutie základov čítania (poznávanie grafických tvarov niektorých písmen).

Pri vývoji a adaptácii diagnostických nástrojov na posudzovanie školskej spôsobilosti u rómskych detí by sa mala zohľadňovať ich odlišná, kultúrne špecifická, a v mnohom ohľade nižšia, východisková úroveň poznatkov, spôsobilostí a zručností, osobitosti ich životného štýlu, osobitosti výchovných postupov v rodine a v neposlednom rade i slabá sociálno-ekonomickú úroveň väčšiny rómskych rodín.

Analogicky k oblastiam, v ktorých by dieťa v čase zaškolenia malo dosahovať stanovenú úroveň požadovaného výkonu, sme sa i my pokúsili prispôbiť výber testových úloh školskej spôsobilosti.

Okrem tohoto kritéria sme sa opierali o rozbor doteraz používaných testov určených na tento účel.

Charakteristika testov školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti

Deti z málo podnetného prostredia majú minimálnu skúsenosť s riešením úloh, ktoré si vyžadujú dlhšie sústrediť pozornosť na nejaký problém alebo úkon. Z tohto dôvodu subtesty, ktoré sú zaradené do našej sady, majú len málo položiek a v niektorých prípadoch sú to dokonca len ojedinelé úlohy. V prípade testov školskej spôsobilosti ide takto skôr o merací prostriedok skríninového typu ako o hlbší diferenciálno-diagnostický prostriedok (Gredler, 1992).

Testy školskej spôsobilosti určené pre deti z málo podnetného prostredia sme administrovali v tom poradí, v ako ich teraz postupne priblížime. Celková administrácia trvá približne 40–50 minút, podľa individuálneho tempa dieťaťa. K subtestom, zaradeným do testovej sady patria nasledovné úlohy:

1. subtest – *úlohy zamerané na posudzovanie rozmerov, množstva a poradia*, pozostáva z 8 úloh. Prvých päť úloh je zameraných na správne porozumenie relačným pojmom V ďalších úlohách sme sa zamerali na chápanie vzťahov najviac a najmenej (1 úloha) a chápanie poradia (2 úlohy). Tento test by mal naznačovať úspešnosť dieťaťa v zvládaní početných úloh.

2. subtest – *úlohy zamerané na posudzovanie vizuálnej percepcie* pozostáva tiež z ôsmich úloh. Dieťa má nájsť medzi viacerými obrázkami ten, ktorý je rovnaký ako predloha. Tento subtest sa zakladá na schopnosti

dieťaťa uskutočniť primeranú analýzu i syntézu zrkavých podnetov. Mal by byť prediktorom úspešnosti pri zvládaní čítania.

3. subtest – *úlohy zamerané na posudzovanie rekogničných schopností* (s ohľadom na reverznú tendenciu). Subtest má 5 úloh. Dieťa má za úlohu znovupoznať ten obrázok medzi ostatnými, ktorý predtým 5 sekúnd fixovalo na samostatnej predlohe. Tieto podmienky identifikácie predlohy „navodzujú“ istým spôsobom situáciu analogickú čítaniu

4. subtest – *úlohy zamerané na porozumenie názorným situáciám a na triedenie objektov*. V oboch typoch úloh ide o postihovanie logických vzťahov, v prvom prípade vzťahov v určitej reálnej situácii (konkrétna logika – 5 úloh) a v druhom prípade vzťahov medzi konceptmi, ktoré sú abstraktné, t.j. neviazané časom a miestom (4 úlohy).

5. okruh úloh sa zameriava *na posudzovanie školskej zrelosti v oblasti myslenia*. Zamerali sme sa na schopnosti plniť úlohy typické pre štádium konkrétnych operácií podľa konceptu Jeana Piageta – *zachovanie počtu objektov* (4 úlohy) a to pri rovnosti a nerovnosti objektov a pri rozdielnej konfigurácii rovnakých prvkov (deti v dvojiciach: chlapec–dievča, a chlapci v rade, dievčatá v hlúčiku). Jednu úlohu na testovanie konceptu *zachovania poradia* (presunutie guľiek cez tunel do domčeka). Dve úlohy na *asymetrické zoraďovanie* (praktické stavanie schodišťa z kociek i v obrázkovej podobe) a jednu úlohu na zakreslenie *polohy v priestore*.

6. subtest – *8 úloh zameraných na posudzovanie jemnej motoriky a napodobňovanie vzorov*. Test patrí do kategórie performačných testov. Dieťa má za úlohu správne pospájať body, ktoré vytvárajú čoraz zložitejšie tvary a zároveň prejať svoje grafomotorické schopnosti.

7. subtest tvoria *úlohy zamerané na posudzovanie úrovne porozumenia vyučovacieho jazyka*. Pri tomto teste sme vychádzali z poznatkov, že veľká časť rómskych predškolákov, buď vôbec neovláda vyučovací jazyk (slovenský či maďarský), alebo len veľmi slabo (aj to skôr jeho nárečovú podobu). Preto sme pre spôsob administrácie testu zvolili postup na princípe nútenej voľby. Dieťa má vždy spomedzi 4 obrázkov vybrať ten, ktorý znázorňuje slovo vyslovené testujúcou osobou. Celkove ide o označenie 30 slov.

8. subtest – *úlohy zamerané na poznávanie geometrických tvarov a ich vzťahov* sú založené na princípe analógií a sú testom viacnásobnej voľby. Každé skupine položiek (sú tri a v každej dieťa rieši samostatne 2 úlohy rovnakého typu, t.j. celkove 6) predchádza príklad. Jeho riešenie spočíva na princípe analógie – geometrická figúra sa mení v jednom alebo viacerých aspektoch, aby vytvorila nový geometrický vzor podľa logických súvislostí.

V máji 2003 sme pristúpili k overovaniu novozostavenej sady testov. Výsledky z predvýskumu – validizácie a testovania spoľahlivosti, sme analyzovali a uskutočnili sme následnú úpravu testov.

Výsledná verzia testov sa vyznačuje tým, že sa v nich kládol dôraz na:

- Dodržanie podmienky kultúrnej nepredpojatosti.
- Do testových úloh boli zaradované prevažne väčšie obrázky, aby deti dobre diskriminovali jednotlivé tvary.
- Použité obrázky boli konkrétne, tvary však boli zjednodušené (nie príliš umelecky dokonalé), aby boli blízke detskému veku.
- Pri tých testoch, kde je zložitejšie porozumenie inštrukcii, je možné prejsť s dieťaťom cez zácvičné úlohy. Tam, kde sa nejednalo o skúšku rečovej vyspelosti bolo možné použiť pri zácviku pomoc rómskeho asistenta.
- Úlohy na seba navzájom nenadväzujú, možno ich použiť aj jednotlivo, na sledovanie výkonu v určitej konkrétnej oblasti. Subtesty: Postihovanie kvantitatívnych vzťahov, Vizualná percepcia, Názorné situácie a triedenie, Jemná motorika a Porozumenie reči sú v celom teste rozhodujúce pri posudzovaní možnosti zaškolenia. Výkony v ostatných subtestoch považujeme skôr za doplnkové ukazovatele, pretože vypovedajú viac o vývinovej úrovni dieťaťa, ktorá sa v predškolskom veku dosť rapídne mení. Takto dieťa môže dozrieť na ich riešenie vo veľmi krátkom časovom horizonte.
- Porozumenie jazyku sa neposudzuje len v jednej úlohe, ale pri viacerých úlohách, kedy dieťa musí porozumieť pokynom administrátora.
- V úlohách sa kládol dôraz na testovanie tých schopností a zručností, ktoré rómske dieťa dokáže uplatniť pri ich riešení bez väčšej skúsenosti. (Z tohto dôvodu sme nemohli zaradiť do testov úlohy na fonologické uvedomenie, ktorých riešenie by si u rómskych detí vyžadovalo intenzívnejší zácvik).

V samotanom výskume sme posúdili celkovo 309 detí v priemernom veku 6 rokov a 6 mesiacov. Výskumnú vzorku sme si rozdelili do piatich skupín podľa lokality, v ktorej deti žijú na: deti z osád, deti z väčších miest, deti zo stredne veľkých obcí na juhu, na východe a v strede Slovenska. Vzhľadom na zložité pomery pri testovaní detí, hlavne v terénnych podmienkach rómskych osád, nie všetky deti absolvovali všetky uvedené subtesty. Pre celý rad rušivých momentov bolo častejšie nutné testovanie prerušiť a stávalo sa, že deti ďalej odmietli pokračovať v riešení úloh.

Na základe štatistických operácií možno konštatovať, že novovytvorené testy merajú dve základné zložky školskej spôsobilosti – pripravenosť na školu a školskú zrelosť vo vzájomnej súčinnosti. Možno však podľa nich

predpokladať, kde sú hlavné nedostatky dieťaťa, ak v testoch neuspel. V tabuľke 1 a 2 uvádzame výsledky faktorovej analýzy.

V dôsledku faktorovej analýzy sme dosiahli 2 faktory (odčerpali 57 %): Všeobecný faktor školskej spôsobilosti (31,5 %) a Faktor školskej zrelosti vs. kresobného prejavu (25,5 %).

Tab. 1 Faktorová matrica

	Faktory	
	1	2
postihovanie kvantitatívnych vzťahov	,628	,285
vizuálna percepcia	,630	,312
rekognícia	,602	,179
názorové situácie a triedenie	,837	4,608E-02
zachovanie počtu	,671	,173
poloha v priestore	,731	,453
asymetrické zoradovanie	,597	,430
zachovanie poradia	,513	,578
jemná motorika	,740	-,104
porozumenie reči	,772	6,993E-02
geometrické tvary	,717	,274
kresba	,668	,476

Po rotácii sme dosiahli 2 faktory (56,96 %): Faktor pripravenosti na školu (31 %), Faktor školskej zrelosti (25,96 %).

Tab. 2 Faktorová matrica po rotácii

	Faktory	
	1	2
postihovanie kvantitatívnych vzťahov	,29	,62
vizuálna percepcia	,28	,65
rekognícia	,57	,25
názorové situácie a triedenie	,61	,58
zachovanie počtu	,40	,57
poloha v priestore	,85	,13
asymetrické zoradovanie	,18	,71
zachovanie poradia	,02	,77
jemná motorika	,63	,40
porozumenie reči	,63	,45
geometrické tvary	,72	,26
kresba	,82	,07

V tabuľke 3 uvádzame niektoré základné štatistické údaje testovaného súboru.

Tab. 3 Základné štatistické údaje týkajúce sa výkonu detí v Testoch školskej spôsobilosti

	Počty detí		Pri-em.	Št. devia-cia	Min.	Max	Percentily		
	Plat-né	Chý-bajú					25	50	75
postihovanie kvantitatívnych vzťahov	308	1	5,15	1,741	0	8	4,00	5,00	6,00
vizuálna perцепcia	298	11	3,73	1,923	0	8	2,28	3,54	4,96
rekognícia	291	18	2,67	1,728	0	8	2,00	2,00	4,00
názorové situácie a triedenie	308	1	6,97	2,341	0	10	6,00	7,00	9,00
zachovanie počtu	308	1	1,86	,941	0	3	2,00	2,00	2,00
poloha v priestore	295	14	1,73	1,489	0	5	1,00	1,00	3,00
asymetrické zoradovanie	308	1	,92	,770	0	2	,00	1,00	2,00
zachovanie poradia	306	3	,44	,636	0	2	,00	,00	1,00
jemná motorika	304	5	5,62	1,769	0	8	5,00	6,00	7,00
porozumenie reči	307	2	21,85	5,485	3	30	18,0	23,0	26,0
geometrické tvary	294	15	2,44	1,835	0	6	1,00	2,00	4,00
kresba	276	33	1,66	1,356	0	5	1,00	1,00	3,00

Výkony detí v testoch jednoznačne poukazujú na nutnosť predškolskej prípravy, pretože výkon tých detí, ktoré navštevovali MŠ bol vo všetkých ukazovateľoch jednoznačne lepší ako u tých, ktoré MŠ nenavštevovali. Výsledky poukazujú na menšiu súvislosť výkonu s vekom, avšak množstvo vzťahov sa prejavilo v nadväznosti na podmienky bývania a kvalitu života týchto detí. Prejavili sa i značné rozdiely vo výkone detí z rôznych regiónov.

Výkon v testoch sme brali do úvahy pri rozhodovaní, aký spôsob zaškolenia odporučiť pre konkrétne dieťa. V tabuľke 4 uvádzame prehľad detí, ktoré v testoch neuspeli a návrh riešenia ich zaškolenia.

Tab. 4 Prehľad detí, ktoré v testoch nedosiahli úroveň školskej spôsobilosti

Počet detí	Obce	Nultý ročník navštevuje	Nultý ročník s d.d. vyšetrením	ŠZŠ dopor. d.d. vyšetrenie	MŠ odklad	MŠ dopor. d.d. vyšetrenie	Spolu
29	Jarovnice	2	3	9	2	–	16
18	Levoča	2	1	–	–	–	3
15	Jelka	–	–	–	–	–	–
23	Žiar / Hr.	1	3	2	–	–	6
10	Rožňava	–	–	7	–	1	8
8	SNV	–	–	3	–	–	3
14	Detva	2	–	–	–	–	2
38	Košice	6	–	–	–	13	19

21	Zborov	4	–	1	1	–	6
40	Nálepko	4	9	5	4	–	22
20	Dobšina	–	2	–	2	–	4
11	Lipt. Tepl.	11	–	–	–	–	11
6	Vážec	–	–	1	–	–	1
22	Petrová	9	–	–	–	–	9
12	Šarovce	–	3	–	–	–	3
21	Fiľakovo	5	1+3	–	–	–	4
309	Spolu	45	25	28	9	14	122
					23		
			8,09 %	8,65 %	7,1 %		26,7 %

Z uvedeného prehľadu výsledkov možno vidieť, že z celkového súboru vyšetrených detí sme 8,09 % detí odporučili do nultého ročníka s podmienkou absolvovania diferenciálno-diagnostického vyšetrenia. U 8,65 % detí sme sa priklonili, vzhľadom na charakter výkonu, jeho úroveň a vek, k možnosti navštevovať špeciálnu základnú školu. Samotnému zaškoleniu však musí nutne predchádzať diferenciálno-diagnostické vyšetrenie a následná presná špecifikácia o aký druh poruchy u dieťaťa ide a v akom rozsahu. Pre 7,1 % detí sme odporučili odklad, pričom u 9 detí ide len o nespôsobilosť v dôsledku vývinovej nezrelosti, kým u 14 detí sme navrhli aj diferenciálno-diagnostické vyšetrenie. 13,9 % detí už navštevovalo nultý ročník v čase testovania.

Mnohé z týchto detí však postúpili v danej obci do nultého ročníka automaticky a ich vyšetrenie ukázalo ich vcelku dobrý (miestami až nadpriemerný výkon) v intenciách vyšetrenej vzorky. Celkove sme ako nespôsobilé na zaškolenie v štandardnej škole posúdili 24,4 % detí, tj. 76 predškolákov, z čoho 9 detí nebolo na školu spôsobilých pre ich prirodzene nízky vek.

LITERATÚRA

- Adkins, P.G. (1993). Socio-cultural Factors in Educating Disadvantaged Children. *Education* 1993, 3.
- Bad'uríková, Z. (2004) Význam a zmysel predškolskej výchovy a vzdelávania rómskych detí. *Pedagogická review* (v tlači).
- Gredler, G. (1992). *School Readiness: Assessment and Educational Issues*. In Brandon Vt., Clinical Psychology Publishing Co.
- Tomlinson, S. (1992). Disadvantaging the Disadvantaged Bangladeshis and Education in tower Hamlet. *British Journal of Sociology of Education*, 56–81.

ZISŤOVANIE KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ KULTÚRNE A SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH DETÍ

Vladimír Dočkal

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Spôsob, ako relatívne spoľahlivo zisťovať úroveň kognitívnych schopností detí a neskôr i dospelých pomocou tzv. mentálnych testov obsahujúcich rôzne úlohy vyžadujúce zapojenie myšlienkových operácií, objavili psychológovia približne pred sto rokmi. Používanie týchto testov umožnilo psychológii získať uznanie aj medzi exaktnejšími prírodnými vedami. Snaha udržať si toto uznanie viedla psychológov k tendencii preceňovať testy ako nástroje merania. Hoci autor prvého použiteľného testu Alfréd Binet upozorňoval, že testový výsledok nemôže poskytnúť viac než odhad súčasnej mentálnej úrovne dieťaťa, bez možnosti posúdiť jej príčinu a stanoviť prognózu ďalšieho vývinu (Gould, 1997), jeho americkí nasledovníci urobili z testov priam modlu. Dodnes sa stretávame s nekritickým používaním inteligenčných testov (napr. Laznibatová, 2001), ktoré môže mať závažné dôsledky pre život človeka. Pritom už od päťdesiatych rokov minulého storočia sa vie, že výsledky testov vyjadrené pomocou IQ nie sú stabilné, že v priebehu vývinu neraz dochádza k posunu oboma smermi aj o 20 bodov (Honzik, podľa Ruisela, 2004). Potvrdzujú to aj moje vlastné praktické i výskumné skúsenosti (Dočkal, 2001).

Ešte oveľa skôr, počas prvej svetovej vojny, psychológovia pochopili, že verbálnymi testami nemožno merať inteligenciu ľudí, ktorí sú negramotní, alebo majú iný materinský jazyk, než ten, v ktorom ich testujú. Preto skupina odborníkov okolo Roberta M. Yerkesa zostrojila pre použitie v armáde test s neverbálnymi úlohami (Army beta) a pre testovanie ľudí, ktorí neuspeli vo verbálnych skúškach, sa začali používať aj ďalšie neverbálne testy. Aj v týchto testoch však dosahovali príslušníci rôznych rasových a národnostných skupín veľmi rozdielne výkony. To sa využívalo na „vedecké“ zdôvodňovanie nadradenosti bielych Američanov, ale tiež na posilnenie amerického izolacionizmu – v roku 1924 sa výsledky Yerkesových výskumov stali pre americký Kongres hlavným argumentom pri prijímaní Zákona o obmedzení prisťahovalectva (Gould, 1997).

Až v štyridsiatych rokoch sa presadili názory tých, čo dokazovali, že výsledky v jestvujúcich testoch odrážajú viac to, čo sa jednotlivец naučil vďaka prostrediu, ktoré ho rôznym spôsobom formovalo, než predpokladané vrodené schopnosti. Anglo-Američan Raymond B. Cattell vystúpil s teóriou rozlišujúcou tzv. fluidnú a kryštalizovanú inteligenciu a pokúsil sa zostrojiť testy,

ktoré by tú fluidnú – teda od vzdelania nezávislú a skôr geneticky podmienenú inteligenciu zachytili. Nazval ich „culture-free“ alebo „culture-fair“ testami (Cattell and Cattell, 1949) a opäť sa dlho verilo, že práve takto vedie cesta k nezáujatému posudzovaniu inteligencie rôznych skupín. Cattellovu koncepciu neskôr modifikoval jeho žiak Jack L. Horn, pomocou faktorovej analýzy dospel k podobným výsledkom aj John B. Carroll, takže dnes sa hovorí o viacfaktorovej hierarchickej teórii Cattella, Horna a Carrolla (tzv. CHC theory – Woodcock, 1990). Úlohy v testoch zachytávajúcích jednotlivé schopnosti či trsy schopností postulované touto teóriou však zasa nie sú nezávislé od kultúry, v ktorej testy vznikli. Tie zamerané na fluidnú inteligenciu majú síce takúto ambíciu, ale ak aj zrovnoprávňujú dospelých príslušníkov euro-americkej kultúry, v priebehu vývinu v nich môžu deti z rôznych krajín – v dôsledku odlišných školských systémov – podávať aj veľmi rozdielne výkony. Ukázalo sa to aj vo výskume, v ktorom sme Cattellovým testom C.F.2A vyšetrili 13 a 16 ročných žiakov zo Slovenska, Moravy, Maďarska a Rakúska (Kováč, Matejík, 1994).

Robert J. Sternberg (2001) sa domnieva, že kultúrne nezávislé testy ani nemožno zostrojiť. Uvádza príklad afrického kmeňa, ktorého príslušníci riešili bežnú testovú úlohu na kategorizáciu pojmov zásadne na základe funkčných vzťahov (napr. ryba – jesť). V našej kultúre je to typické pre malé deti, na vyššej úrovni sa očakáva hierarchické triedenie (napr. ryba – živočích). Testovaní Afričania, ako sa ukázalo, vedeli úplne bezchybne triediť aj hierarchickým spôsobom, v skúškovej situácii to však nerobili, pretože v ich kultúre sa takéto triedenie považuje za „hlúpe“. Iným príkladom sú bezchybné počtové výkony brazílskych chlapcov z ulice, pokiaľ ich potrebujú na prežitie. Pokiaľ majú analogické výpočty použiť v teste alebo v školskej matematike, realizovať ich nevedia (tamže). Preto sa čoraz častejšie hovorí o tzv. praktickej inteligencii (Sternberg, 2001; Ruisel, 2004). Tá napokon rozhoduje o úspechu v živote viac než IQ zistené pomocou ktoréhokoľvek klasického testu. S absurdnou definíciou Yerkesovho spolupracovníka E. G. Boringa, podľa ktorej je inteligencia to, čo merajú intelligenčné testy, sa nemôžeme uspokojiť. Operacionalizmus je užitočný ako nástroj výskumu, v teórii a jej praktickej aplikácii však vedie k neblahým dôsledkom.

Ak akceptujeme pôvodné vymedzenie Williama Sterna, podľa ktorého je inteligencia schopnosťou prispôbiť svoje myslenie novým podmienkam a životným úlohám, ktoré sa nedajú zvládnuť naučenými spôsobilosťami (podľa Smékala, 2002), potom ju nemožno uprieť ani príslušníkom afrického kmeňa, ani brazílskym chlapcom z ulice, napriek tomu, že v našich testoch by neuspeli. Nové americké Štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie (2001) dnes veľmi dôrazne upozorňujú na to, že výkony v testoch sú ovplyvnené faktormi ako telesné či zmyslové postihnutie, príslušnosť

k minorite, ale aj socio-ekonomický status testovaného. Tieto faktory môžu znižovať výkon bez toho, že by meraná schopnosť bola naozaj deficientná. D. Krejčířová (2001) preto upozorňuje, že napríklad mentálnu retardáciu nemožno diagnostikovať iba na základe hodnoty IQ, že treba vždy zohľadniť najmä aspekt sociálneho fungovania a veku primeranej adaptácie na prostredie, v ktorom posudzovaný jednotlivec žije. Ani mnohé z rómskych detí s IQ nižším ako 70 podľa nej nemožno označiť za mentálne retardované, ak nie sú vo svojej rodine nijako nápadné a dobre plnia všetky jej očakávania. Tieto deti môžu byť i samostatnejšie a sociálne obratnejšie než niektoré deti s nadpriemernými výkonmi v inteligenčných testoch.

Ako teda posudzovať úroveň kognitívnych schopností jednotlivcov, ktorí vďaka svojej príslušnosti k odlišnej kultúre, či vďaka výrazne znevýhodňujúcemu sociálnemu prostrediu, v ktorom vyrastajú a žijú, alebo vďaka kombinácii oboch týchto faktorov nedosahujú dostatočné výkony v testoch, ktoré v našej kultúre a štandardnom prostredí pokladáme za dostatočne overené a spoľahlivé miery intelektu? R. J. Sternberg (2001) súdi, že pre príslušníkov rôznych etnických a ďalších skupín treba vytvárať testy „kultúrne relevantné“, ktoré by používali obsahy a procedúry zodpovedajúce kultúrnemu zázemiu a skúsenostiam testovaných osôb. Rozumiem tomu tak, že bežne používané testy sú relevantné našej kultúre. Keby sme mali k dispozícii test relevantný napríklad kultúre Rómov, mali by v ňom rómske deti dosahovať vyššie výkony, než deti nerómske.

Cieľ práce

Jednou z aktuálnych úloh súčasnosti je práve zisťovanie úrovne kognitívnych schopností rómskych detí. Stojí pred nami, ak máme rozhodnúť o spôsobe ich vzdelávania. Výsledky bežne používaných testov totiž veľký počet z nich odsúvajú do špeciálnej základnej školy, čo im obmedzuje prístup k ďalšiemu vzdelaniu. Je namieste predpokladať, že značná časť týchto detí nie je skutočne mentálne retardovaná, že ich nedostatočné testové (ale aj školské) výkony možno pripísať ich osobitnej životnej situácii. A tou nie je len kultúrna odlišnosť rómskych rodín, ale aj katastrofálne sociálne podmienky, v ktorých mnohé rómske deti vyrastajú. Ich životné skúsenosti sa od tých našich diametrálne líšia. Mnohé testové úlohy, a to aj tie v neverbálnych a na označenie „culture-free“ aspirujúcich testoch (v praxi sa často používajú napríklad Ravenove Progresívne matrice), ich nijako neoslovujú. Preto sme sa pokúsili zostrojiť test, ktorý by zohľadňoval ich kultúrne špecifiká (ako o nich hovorí napr. P. Říčan, 1998) a najmä obmedzené skúsenosti vyplývajúce zo znevýhodneného socio-ekonomického prostredia. Vývoj testu realizoval tím pracovníkov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (Eva Farkašová, Bronislava Kunderátová, Magdaléna Špotáková a

Vladimír Dočkal) v rámci projektu Phare SR 0103.01 *Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl*. Vytvoriť „kultúrne relevantný“ rómsky test sme si prirodzene netrúfli. Naším cieľom bolo vyvinúť metodiku, ktorá by dokázala rozlíšiť prejavy mentálnej retardácie a sociálne podmienené zaostávanie v psychickom vývine. V krátkom čase, ktorý sme na prácu mali k dispozícii, sme tento cieľ preformulovali takto: *zostrojiť rýchly a spoľahlivý nástroj na vylúčenie mentálnej retardácie detí vo veku 6–10 rokov*.

Vývoj diferenciálno-diagnostickej metodiky

Pri tvorbe úloh vhodných pre účely testovania kultúrne a sociálne znevýhodnených detí sme sa riadili nasledovnými kritériami:

- Skúška má čo najviac eliminovať možné jazykové bariéry. Úlohy sú neverbálne, inštrukcia v slovenčine je jednoduchá, doplnená názornými ukážkami a zácvikom.
- Skúška má byť časovo nenáročná, aby zohľadňovala možnú nižšiu schopnosť sústrediť sa a nižšiu výkonovú motiváciu detí (Říčan, 1998).
- Úlohy majú čo najlepšie odrážať predpokladanú úroveň kognície v danej vývinovej perióde (Piaget, Inhelderová, 1997).
- Úlohy majú rešpektovať realie, s ktorými majú deti zo znevýhodneného prostredia skúsenosti (Carlson, 1978).

Tak vzniklo štrnásť subtestov obsahujúcich dovedna 161 úloh. Touto obsiahlou batériou sme v septembri 2003 otestovali dvadsaťpäť 7–11ročných žiakov dvoch bratislavských špeciálnych základných škôl. Podľa údajov o psychologických vyšetreniach, ktoré sú súčasťou dokumentácie každého žiaka, sme deti mohli rozdeliť do troch skupín: deti s normálnym intelektom, deti s výkonmi v hraničnom pásme a deti s potvrdenou mentálnou retardáciou. Údaje sme spracovali pomocou neparametrických štatistických metód. Tridsať úloh, ktoré dobre diferencovali medzi tromi známymi skupinami a úspešnosť v nich súčasne nekorelovala s vekom dieťaťa, sme vybrali pre ďalšie overovanie.

Štandardizačný súbor tvorilo 219 rómskych detí – 191 žiakov 1.–3. ročníkov špeciálnych základných škôl z celého Slovenska a 28 žiakov základných škôl, kontrolnú skupinu predstavovalo 46 nerómskych žiakov prvého ročníka bežnej základnej školy. Rómskych žiakov sme okrem overovaných úloh vyšetřili tiež piatimi subtestami z klasických inteligenčných testov: *Hľadanie symbolov* (WISC–III), *Pamäť na korálky*, *Pamäť na vety*, *Absurdnosti* a *Analýzu vzorov* (všetko Stanford-Binet IV). Na základe ich výsledkov sme pre účely kritériálnej validizácie opäť vytvorili tri známe skupiny: deti s normo-intelektom, deti s výkonmi v hraničnom pásme a deti s výkonom v pásme

mentálnej retardácie. O skupine nerómskych žiakov 1. ročníka bratislavskej ZŠ sme predpokladali, že majú v priemere normálny intelekt, preto sme ich tradičnými inteligenčnými testami nevyšetrovali.

Rozhodovanie o tom, ktorý subtest a ktorú úlohu zaradiť do konečnej verzie testu, sme uskutočnili na základe podrobnej položkovej analýzy. Hlavnou použitou štatistickou metódou bola analýza rozptylu, ktorá umožňuje vyhodnotiť súbežný vplyv viacerých nezávislých premenných a ich interakcií na závislú premennú. Diferenciačnú silu jednotlivých položiek sme preverovali aj neparametrickými metódami – Kruskal-Wallisovým testom a pomocou Chí kvadrátu. Pre zaradenie položky do subtestu bola dôležitá aj výsledná konzistencia subtestu vyjadrená Cronbachovým koeficientom alfa. Výsledky položkovej analýzy viedli k rozhodnutiu vypustiť z batérie úlohy vyžadujúce eliminovať prvok, ktorý nepatrí medzi ostatné. Podobne ako úlohy zamerané na klasifikáciu, ktoré sme vypustili už po predvýskume, aj úlohy na elimináciu vyžadujú typ myslenia, ktorý je rómskym deťom asi vzdialený – totiž zovšeobecňovanie. Hoci v našej kultúre sa generalizácia pokladá za jednu z najdôležitejších intelektových schopností, diagnostikovať na základe jej nedostatočnej úrovne mentálnu retardáciu rómskeho dieťaťa pokladáme za nekorektné.

Definitívnu verziu novej testovej batérie, ktorú sme nazvali **RR screening**, tvoria štyri krátke subtesty:

Praxia RRS – úlohou dieťaťa je napodobňovať pohyby rúk a nôh, ktoré mu predvádza examinátor. Pohybové aktivity súvisia s rýchlosťou učenia a operačnou pamäťou a sú aj citlivým ukazovateľom organického poškodenia mozgu. Rýchlosť utvárania pohybového programu a jeho kontrola sa podľa J. Míku (1982) pravdepodobne uplatňuje tiež pri regulácii reči. Subtest má 6 úloh.

Následnosti RRS – dieťa má zoradovať obrázky podľa časovej, kauzálnej alebo kvantitatívnej následnosti. Všetky situácie sú dostupné aj skúsenostiam znevýhodnených detí. Používa sa jedna zácvičná a päť skórovaných úloh.

Domino RRS – dieťa má ku trom dominovým kartičkám (namiesto bodiek sú použité jednoduché farebné symboly v množstve 0–4) priložiť štvrtú podľa pravidla, ktoré treba objaviť. Zácvik spočíva v oboznámení dieťaťa s dominovými kartičkami (zdôrazňuje sa, že každá kartička má dve časti, prvky v každej časti sa spočítavajú samostatne). Zo šiestich úloh sa boduje päť, prvá slúži na skúsenostné učenie.

Esperanto RRS – jediný verbálny subtest, nezávisí však od materinského jazyka testovanej osoby. Dieťa má odhaliť a aplikovať jednoduché gramatické pravidlo (tvorba jednotného a množného čísla) pri pomenúvaní obrázkov v umelom jazyku. Subtest začína tromi úlohami, ktoré vysvetľuje examinátor

(zácvik). Nasleduje sedem úloh, z ktorých prvé štyri slúžia na skúsenostné učenie, iba posledné tri sa bodujú.

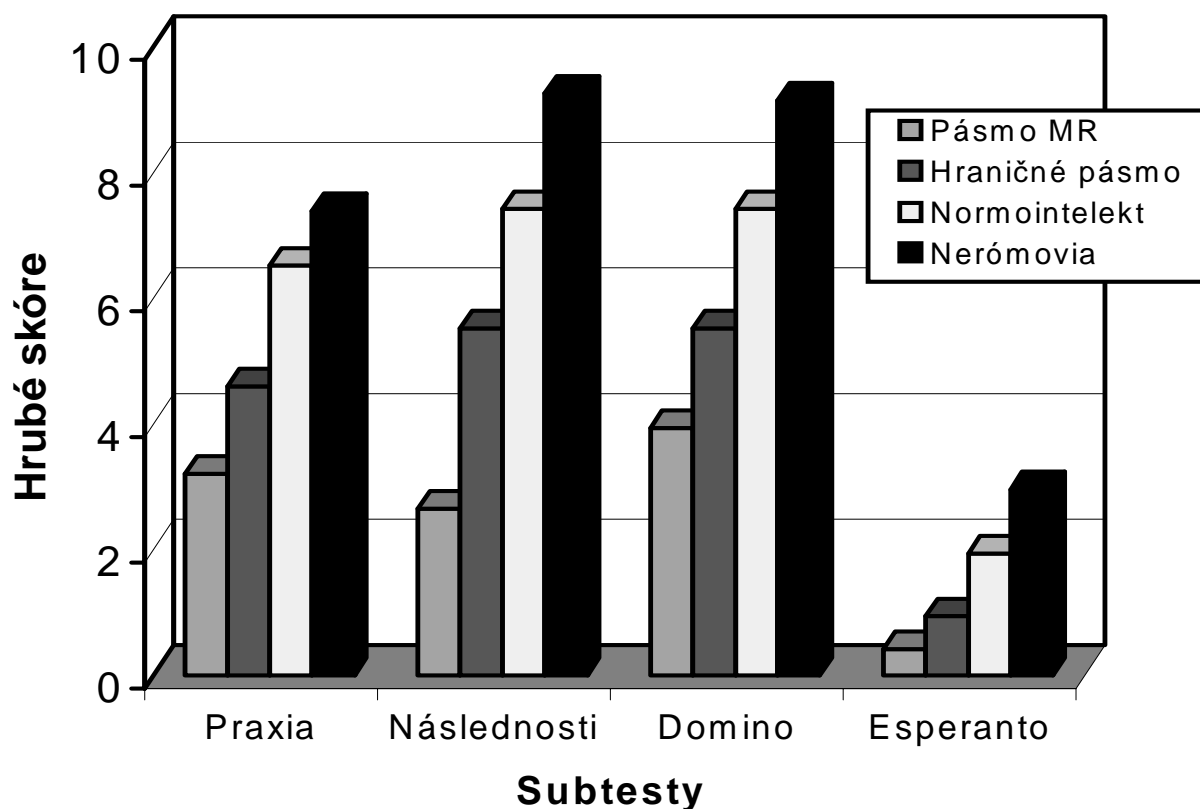
Psychometrické parametre

Napriek stručnosti testu (ktorá je dôležitá aj vzhľadom na menšiu motiváciu rómskych detí a menšiu ochotu na dlhší čas sústrediť pozornosť) má RR screening uspokojujúce psychometrické parametre. *Reliabilitu* (vnútornú konzistenciu) jednotlivých subtestov vyjadruje Cronbachov koeficient $\alpha = 0,739$ – $0,840$; pre celý test je $\alpha = 0,897$.

Obsahová validita batérie je daná dodržaním kritérií stanovených pre tvorbu jednotlivých položiek. *Súbežnú validizáciu* sme uskutočnili porovnaním detí rozdelených na základe výkonov v „klasických“ intelligenčných skúškach do troch známych skupín. RR screening tieto skupiny ostro odlišuje ($p < 0,001$, pozri obrázok 1). Ku *konštruktivej validite* prispieva aj fakt, že výkony v jednotlivých subtestoch ani v celkovom skóre RR screeningu nesúvisia s osobou examinátora, pohlavím ani vekom. Usudzujeme, že úlohy sú dostatočne charakteristické pre príslušné vývinové obdobie (mladší školský vek) ako celok a úspešnosť pri ich riešení nezávisí od vývinových zmien. Výsledky sú však čiastočne ovplyvnené skúsenosťou získanou v priebehu školskej dochádzky ($p = 0,064$), preto sme navštevovaný školský ročník zohľadnili pri vypracúvaní deskriptívnych noriem. Pre ilustráciu uvádzam výsledky variačnej analýzy vplyvu sledovaných premenných na sumárne skóre (tabuľka 1) i výsledky príslušného post-hoc testu (tabuľka 2). Kompletné údaje možno nájsť v testovej príručke (Dočkal a kol., 2004).

Dôležitou charakteristikou RR screeningu je fakt, že výkony v ňom nesúvisia s poruchami pozornosti (ADHD, ADD), či poruchami označovanými kedysi ako LMD (tabuľka 3), hoci výkony detí v bežných intelligenčných testoch sú týmito poruchami negatívne ovplyvnené (tabuľka 4). RR screening tak možno využiť nielen pri testovaní rómskych detí, ale aj pri vylúčení mentálnej retardácie detí s poruchami pozornosti. V príručke dokumentuje aj nezávislosť výkonov od sluchových, rečových a neurotických porúch. Subtest *Praxia RRS* umožňuje na rozdiel od bežných intelligenčných testov konštatovať suspektné organické poškodenie mozgu, výkony v ostatných subtestoch nie sú týmto poškodením ovplyvnené.

Obr. 1 Výkony štandardizačných skupín v jednotlivých subtestoch RR screeningu



Tab. 1 Výsledky variačnej analýzy (ANOVA) vplyvu viacerých nezávislých premenných na výkony detí vyjadrené sumárnym skóre RR screeningu

Zdroj rozptylu	Suma štvorcov	Priemerný štvorec	F	p
Examinátor (6 osôb)	84,3	16,9	0,360	,874
Pásmo IQ (3 kategórie)	1728,2	864,1	18,443	,000
Pohlavie (ch/d)	79,9	79,9	1,706	,195
Vek (4 kategórie)	163,0	54,3	1,160	,331
Školský ročník (1.–3.)	259,1	129,5	2,765	,069

Tab. 2 Tuckeyho test významnosti rozdielov v sumárnom skóre RR screeningu medzi skupinami rozdelenými podľa úrovne inteligencie

Úroveň inteligencie podľa SB	AM	Signifikantnosť rozdielov	
		Hraničné pásmo	Normointelekt
Pásmo mentálnej retardácie	10,23	,000	,000
Hraničné pásmo	16,57	–	,000
Normointelekt	23,30	–	–

Tab. 3 Vzťah porúch pozornosti rómskych žiakov 1. ročníka ŠZŠ k ich výkonom v RR screeningu

Subtest RR screeningu	Porucha pozornosti	N	Priemerné poradie	U	p
Praxia	nie	52	31,56	153,0	,223
	áno	8	23,63		
Následnosti	nie	52	31,35	164,0	,337
	áno	8	25,00		
Domino	nie	52	30,54	206,0	,965
	áno	8	30,25		
Esperanto	nie	52	30,50	208,0	,999
	áno	8	30,50		
Sumárne skóre	nie	52	31,65	148,0	,191
	áno	8	23,00		

Tab. 4 Vzťah porúch pozornosti rómskych žiakov 1. ročníka ŠZŠ k ich výkonom v klasických testoch IQ

Skúška (HS)	Porucha pozornosti	N	Priemerné poradie	U	p
Absurdnosti	nie	52	32,59	99,5	,018
	áno	8	16,94		
Analýza vzorov	nie	52	32,24	117,5	,048
	áno	8	19,19		

Záverčné informácie

Všetky úlohy s výnimkou napodobňovania pohybov v subteste *Praxia RRS* majú formu práce s obrázkami. Tie nakreslila akademická maliarka Tatiana Žitňanová-Čumová. Batériu vydala v obmedzenom náklade firma ECO z prostriedkov Phare. Po jednom kuse testového kompletu dostali k dispozícii pedagogicko-psychologické poradne vo všetkých okresoch SR, v ktorých je aktuálne riešenie problematiky zaškolovania rómskych detí. S batériou by mali pracovať psychológovia, spoľahlivejšie výsledky možno dosiahnuť u detí, ktoré už chodili o školy. Spôsob vyhodnotenia i klasifikačné normy pre 1.–3. postupný ročník špeciálnej základnej školy uvádza príručka (Dočkal a kol., 2004).

Výsledkom testovania nie je stanovenie mentálnej úrovne vyšetrovaného dieťaťa, iba možné vylúčenie jeho suspektnej mentálnej retardácie. Podľa našich zistení je možné 5–11 percent rómskych žiakov špeciálnej základnej školy pokladať za deti s normálnym intelektom, ktorým by malo byť poskytnuté možno špeciálne (aj oni sú deťmi so špeciálnymi edukačnými potrebami – Farkašová, 2003), ale rozhodne plnohodnotné vzdelanie. Princíp testovania pravda nedovoľuje mentálnu retardáciu potvrdiť, takže aj medzi deťmi, ktoré

v RR screeningu neuspejú, môžu byť deti, ktorých kognitívne schopnosti by sa v prípade adekvátnej stimulácie rozvíjali normálne.

Zisťovanie úrovne rozvoja kognitívnych schopností jednotlivcov z odlišnou kultúrou, s odlišným spôsobom života a odlišným socio-ekonomickým postavením v spoločnosti by nemalo ostať na okraji nášho záujmu. Nielen pre pochopenie kultúrnej podmienenosti kognitívneho vývinu, ale najmä pre možné praktické dôsledky pre život ľudí, ktorých môžeme na základe nespravodlivého testovania nesprávne onálepkovať.

LITERATÚRA

- Carlson, J. S. (1978). Kulturvergleichende Untersuchungen im Rahmen von Piagets Theorie. In: Steiner, G. (Ed.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VII: Piaget und die Folgen*. Zürich : Kindler.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. S. (1949). *Cattell culture fair test*. Champaign : IPAT.
- Dočkal, V. (2001). Premeny nadania v ranej adolescencii. In: Řehulková, O., Řehulka, E. (Eds.): *Psychologické otázky adolescence*. Brno : Albert.
- Dočkal, V., Farkašová, E., Kundráťová, B., Špotáková, M. (2004). *RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6–10 ročných detí*. Príručka. Bratislava : ECO.
- Farkašová, E. (2003). Znevýhodnené sociálne prostredie a špeciálne edukačné potreby. In: Svoboda, M., Humplíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2003*. CD. PsÚFF MU, Brno, s. 65–68.
- Gould, S. J. (1997). *Jak neměřit člověka*. Praha: NLN.
- Kováč, T., Matejčík, M. (1994). Divergentné myslenie a inteligencia v medzinárodnom kontexte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 29, č. 2, s. 126–134.
- Krejčířová, D. (2001). Poruchy inteligence. In: Svoboda, M. (Ed): *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, s. 400–410.
- Laznibatová, J. (2001). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris.
- Míka, J. (1982). *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha : Portál.
- Ruisel, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava : Ikar.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha : Portál.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. (2001). Praha : Testcentrum.
- Sternberg, R. J. (2001). *Úspěšná inteligence*. Praha : Grada.
- Woodcock, R. W. (1990). Theoretical Foundations of the WJ-R Measures of Cognitive Ability. *Journal of Psychoeducational Measurement*, vol. 8, p. 231–258.

INSTRUMENTÁLNÍ OBOHACOVÁNÍ R. FEUERSTEINA: MOŽNOSTI ROZVOJE KOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ ZE SOCIO-KULTURNĚ ODLIŠNÉHO PROSTŘEDÍ

Gabriela Málková

FHS UK Praha

Ve své přednášce bych ráda presentovala výstupy výzkumu, který jsem realizovala v průběhu svého působení v CVVOE, v období od roku 2001 do roku 2004. Předmětem mého výzkumného zájmu byla evaluace stimulačního programu „Instrumentální obohacování“ jako nástroje pro rozvoj dovedností myslet u socio-kulturně handicapovaných dětí prvního stupně základní školy.

První část příspěvku seznamuje s teoretickými východisky programu, s charakterem výukového materiálu a principy práce s programem. Druhá část je věnovaná výzkumnému projektu a jeho výstupům.

Instrumentální obohacování – teoretické zázemí a popis programu

Teoretická východiska

Instrumentální obohacení (IO) je stimulační program pro rozvoj dovedností myslet u dětí a adolescentů, dnes používaný prakticky po celém světě. Autorem tohoto programu je rumunský psycholog žijící v Izraeli Reuven Feuerstein (1921).

Program začal vznikat v 50. letech dvacátého století, kdy Feuerstein pracoval v Izraeli pro agenturu Youth Aliyah. Úkolem této agentury bylo pomáhat dětem poválečných imigrantů adaptovat se na požadavky vzdělávacích institucí Izraele. Feuersteina při práci s těmito dětmi zarazila neschopnost prospívat ve školním prostředí navzdory jejich úspěšnosti v prostředí mimoškolním (při hře nebo práci). Všiml si, že některé se snadno učí novým informacím a dovednostem, ale druhý den jakoby tyto dovednosti zcela pozbyly. Jindy se děti snadno naučí nějaký poznatek ale nedokáží jej aplikovat v nové situaci; nejsou schopné poznatky strukturovat a organizovat, učit se ze svých chyb apod. Feuerstein se domnívá, že děti, které nejsou schopné využívat své zkušenosti nebo mít prospěch z vyučování, trpí *kognitivními deficiti*, tzn. že nemají rozvinuté dostatečné kompetence přijímat a zpracovávat informace.

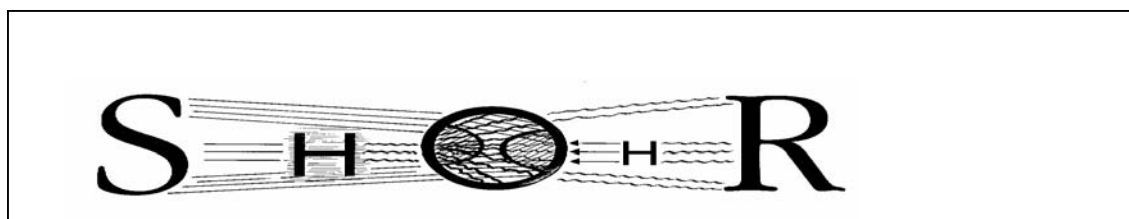
Zkušenosti z Youth Aliyah, ale i své předchozí zkušenosti z klinické práce s mentálně handicapovanými klienty zhodnotil Feuerstein právě při tvorbě Instrumentálního obohacování. Jde o program spíše rozvíjející než nápravný. Jeho charakter, resp. charakter materiálu, se kterým se v rámci programu pracuje, umožňuje vždy vycházet z aktuální situace dítěte/klienta (schopnosti, dovednosti, preferované oblasti zájmu dítěte...). Cílem programu není jen odstranění kognitivních deficitů, ale i změna postoje dítěte k poznávací činnosti: program má navozovat vnitřní potřebu intelektuální činnosti, učit používat poznatky získané ve školné situaci v běžném životě.

Metodologie i teoretické zázemí IO jsou dalo by se říci „eklektické“. Je na místě zmínit Feuersteinovu poválečnou spolupráci s Andre Reyem. Rey ovlivnil především Feuersteinovo chápání pojmu inteligence a kritický postoj k tradičním formám testování inteligence. Právě **kritika chápání inteligence jako neměnného faktoru** je základním teoretickým východiskem Feuersteinova programu.

Kromě již zmiňovaného Reye čerpá Feuerstein psychometrie, sociální psychologie z díla J. Piageta. Odkazuje na jeho pojetí vývoje kognitivních funkcí a doplňuje jej o koncept tzv. „**zkušenost zprostředkovaného učení**“ (mediated learning experience – MLE). Stejně jako Piaget, věří Feuerstein, že děti se učí interakcí s okolním prostředím. Zároveň ale zdůrazňuje v procesu učení význam zprostředkování angažovaným vychovatelem (viz obr. 1). Specifická interakce, jakou je MLE, umožňuje, aby si dítě osvojovalo vzorce chování a učební strategie, díky nimž bude později schopné

- mnohem složitějších kognitivních operací,
- uvědomovat si vlastní kognitivní procesy a dovednosti,
- zobecňovat zkušenosti získané v průběhu učební situace a užívat je v situacích běžného života (transfer).

Obr. 1 Rovnice zprostředkovaného učení (Feuerstein 2002)



Feuersteinovo „H“ (human /warm human being/human intervention) formuje způsob, jakým dítě vnímá svět. Toto „H“ je třeba chápat spíše symbolicky. Nejedná se jen o jedinou osobu, jde o jakousi *esenci lidství*, nesenou a prezentovanou osobami, které dítě obklopují (rodič, příbuzní, učitelé...)

Třetím teoretickým východiskem Instrumentálního obohacování je tzv. „**kognitivní mapa**“ – sedmiparametrový hypotetický model, pomocí kterého lze popisovat, označovat, kategorizovat a uspořádat jakýkoliv kognitivní úkon. Zahrnuje tyto parametry:

- Obsah (co je náplní konkrétní strany instrumentu: např. geometrické obrazy porovnávání mezi dvěma pojmy,...).
- Modalitu (verbální, figurální, ilustrace...).
- Operace (např. odloučení překrývajících se obrazců, členění pole, řazení...).
- Fázi – proces myšlení je členěn do tří rovin: vstup (např. shromažďování informací), zpracování (např. plánování, nalezení řešení), výstup (např. komunikace řešení sobě samému nebo druhým).
- Úroveň složitosti, abstrakce, náročnosti (definuje se u každého instrumentu).

Popis programu

Kombinací principů obsažených v jeho teoretickém přístupu a již známých efektivních postupů učení (např. význam zpětné vazby, význam opakování) vytvořil Feuerstein soubor instruktážních materiálů a 15 pracovních sešitů zaměřených na různé kognitivní dovednosti (porovnávání, analytické vnímání, prostorová orientace a předpoklady k učení ...), které nazývá *instrumenty*. Každý instrument obsahuje sérii cvičení typu tužka–papír sestavených tak, aby se postupně zvyšovala jejich obtížnost i složitost. Označení instrument je užíváno záměrně – samotné úlohy v instrumentech nemohou umožnit korekci kognitivních deficitů ani rozšiřování metakognitivního uvědomění dítěte. Klíčový je způsob, jakým s instrumentem pracuje *lektor*; *je-li schopen realizovat zprostředkování a transfer* (upevňovat výsledky učení pomocí různých opakování v rozličných souvislostech tak, aby umožnil přesah školské situace do běžného života dítěte)

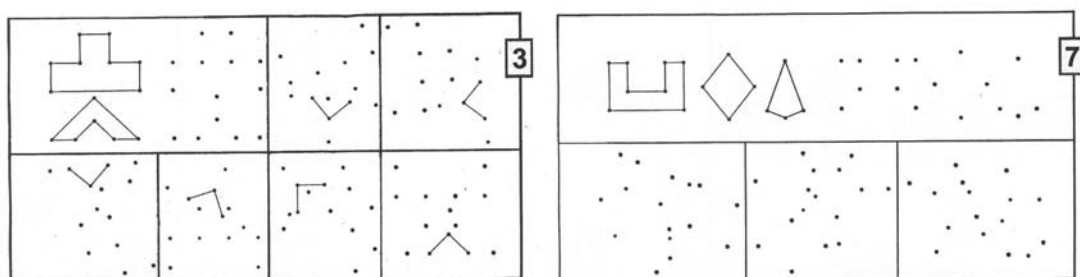
Základním instrumentem programu je *Uspořádání bodů*. (Pro ukázkou úloh z programu vybíráme záměrně úlohy z Uspořádání bodů, protože v průběhu námi realizovaného výzkumu jsme pracovali právě s tímto instrumentem) Obrázek 2 obsahuje titulní stranu instrumentu s logem (chlapec, který přemýšlí) a motem programu („nechte mě chvíli, já si to rozmyslím“). V případě tohoto instrumentu je typickým úkolem nalézt ve shluku bodů obrazce, jež odpovídají předlohám, a správně je zakreslit. Obr. 3 je ukázkou úlohy ze třetí a sedmé strany. Narůstající složitosti cvičení se dosahuje vzájemným překrýváním obrazců, zpracováním neobvyklých tvarů a ve finále i užitím třírozměrných obrazců.

Uspořádání bodů se zaměřuje na rozvoj kognitivních funkcí a dovedností jako např. rozlišování tvaru a velikosti, vizuální přesnost, vnímání konstantnosti tvaru a velikosti i přes změnu orientace tvaru, porovnávání, systematické vyhledávání informací potřebných pro řešení úkolu, vypracování vhodných strategií řešení úkolu, dovednost systematické a precizní práce.

Obr. 2 Titulní strana instrumentu Uspořádání bodů



Obr. 3 Ukázka úloh ze třetí a sedmé strany instrumentu Uspořádání bodů



Cíle Instrumentálního obohacování (Feuerstein et al. 1980, s. 115–118)

Feuerstein formuluje šest základních cílů programu Instrumentálního obohacování (IE):

1. Náprava deficitů v oblasti kognitivních funkcí.
2. Vyvolat v dětech vnitřní motivaci k učení prostřednictvím ustavení adekvátních učebních návyků (učit předpoklady k učení).
3. Pomocí konfrontace s úspěchem i neúspěchem v učeních situacích probouzet v dětech bystrostí a hloubavostí charakterizované myšlenkové procesy.
4. Umožnit dětem osvojit si základní koncepty, úkony, slovník, charakteristiky, a vztahy nezbytné pro práci s IE.

5. Transformovat výukově slabé žáky z původně pasivních recipientů informací v aktivní původce nových informací.
6. Zprostředkovat dětem pocit kompetence nabídnutím úkolů, které umožňují zažívat pocit úspěchu při jejich dokončení.

Projekt evaluace Instrumentálního obohacování v českém prostředí – možnosti rozvoje kognitivních dovedností u dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí

Výzkum, jehož závěry bychom v této části prezentace rádi v prezentovali, lze v českém prostředí považovat za první svého charakteru. Jediným možným modelem pro realizaci tohoto výzkumu byla pilotní studie z roku 1997 (Pokorná, V., Hadj-Moussová, Z. a kol. 1997) realizovaná Katedrou pedagogické a školní psychologie PedF UK v Praze. Organizační a metodologické obtíže, které tuto původní českou studii provázely, znemožnily ve výsledku publikaci seriózních výstupů a tudíž i možnost na výstupy ze studie reagovat v průběhu přípravy našeho výzkumu. Na základě (bohužel v době přípravy výzkumu značně kusých) informací o dříve realizovaných výzkumech v zahraničí, jsme jako design projektu zvolili klasickou formu srovnání výkonů dětí experimentální a kontrolní skupiny v pre a post testu. Volba diagnostických nástrojů testové baterie vycházela z baterie použité v pilotní české studii (Pokorná a kol. 1997), kterou jsme rozšířili, abychom mohli více reflektovat efekt programu, v oblastech, jež autoři IO deklarují. Naším cílem bylo:

1. ověřit program jako *doplňkový nástroj kurikula pro žáky základní školy*. Přednostně jsme se zaměřili na věkovou skupinu, kterou autoři programu označují jako dolní hranici aplikovatelnosti programu v praxi – tedy *žáky třetí a čtvrté třídy ZŠ*;
2. nabídnout IO jako *intervenci pro žáky, kteří trpí výukovými obtížemi z důvodů příslušnosti ke kulturně či sociálně definované menšině*; tedy romským dětem a dětem ze socio-ekonomicky slabších rodin.

Metodologie

Vzorek

Studie byla realizována ve spolupráci s fakultní základní školou z Prahy 3.

Děti výzkumných i kontrolních skupin byly vyšetřeny s použitím zvolené testové baterie (viz níže) před začátkem studie – v průběhu června 2001 a září 2001 a těsně po ukončení tréninku, v červnu 2002. Realizace výukových hodin IO začala v říjnu 2001. Respondenti kontrolní skupiny tvořily vždy pár s dítětem skupiny výzkumné podle kritéria etnicity, pohlaví a věku.

Z původních 32 dětí, jež byly zahrnuty do studie, jsme mohli po celou dobu naší spolupráce se školou sledovat pouze 20. Ostatní děti ze školy v prvních měsících školního roku odešly. Nejčastějším důvodem odchodu dětí ze školy bylo přeražení dítěte na jinou školu, vycestování rodiny dítěte do zahraničí či odstěhování se rodiny do jiného města. Výsledky vstupních vyšetření neprokázaly signifikantní rozdíly ve výkonech mezi romskými a českými dětmi, proto jsme se rozhodli pro potřeby především kvantitativních analýz v experimentální skupině hodnotit společně romské i české děti:

Výzkumná skupina: 9 dětí (4 romské a 5 českých) třetí a čtvrté třídy

Kontrolní skupina: 9 dětí (4 romské a 5 českých) – páry s výzkumnou skupinou podle pohlaví, věku a etnicity.

Práce s programem byla realizována formou 3 hodin (45minutových) výuky týdně pro dvě oddělené skupiny – Jednu skupinu tvořily děti romské a druhou děti české. – Zachování oddělených výukových skupin i přes velký úbytek respondentů umožnilo reagovat na organizační požadavky školy a zároveň zachovat v našem projektu prostor pro sledování případného vlivu etnické (resp. kulturní) odlišnosti alespoň kvalitativními analýzami.

V průběhu celoročního tréninku bylo realizováno 60 – v *případě romských a 72 tréninkových hodin v případě českých dětí*. Rozdíly v počtu realizovaných hodin u výukových skupin reflektují odlišnou míru absence (nerealizovaných hodin) u romských a českých dětí. Romské děti vykazovaly 26 % absenci a české děti 22 %.

Testová baterie

Testová baterie pro kvantitativní analýzu:

1. IQ a kognitivní dovednosti

Thorndikeův Test kognitivních schopností (1997)

Rey–Osterriethova komplexní figura (1997)

Ravenovy barevné matice

2. Školní výkony

Diagnostika čtenářských dovedností, text Smrk (Matějček)

Diagnostika početních dovedností, sčítání a odčítání (Matějček)

Analýza slovní zásoby v písemném projevu – analýza počtu dítětem použitých slov v psaném textu na zadané téma

3. Sebepojetí

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992)

Diagnostické nástroje pro kvalitativní analýzy

Některé z předpokládaných efektů programu (viz výše cíle programu IO formulované Feuersteinem et al.) jsou obtížně zachytitelné formou kvantitativních analýz (např. případné posuny v metakognitivním uvědomění a učebním stylu dětí experimentální skupiny). Proto jsme využili i kvalitativních postupů hodnocení dat, abychom se u dětí experimentální skupiny mohli zaměřit na:

1. *Změny ve kvalitě verbálního popisu postupu řešení úloh a na úrovni pozorovatelných strategií řešení neznámého úkolu.*

Rey–Osteriethova figura – kvalita provedení – jak dítě při kreslení figury postupuje, jaké užívá strategie pro efektivní vyřešení tohoto úkolu.

Ravenovy barevné matice – dodatečné otázky k některým úkolům testu na postup řešení úlohy („Proč si myslíš, že je toto řešení správné, řekni mi, jak jsi postupoval/a abys na to přišel/a ?“).

2. *Pozorování změn chování a učebního stylu v průběhu práce s instrumentem.*

Vyhodnocení této oblasti umožnil *deník lektorky programu*. Deník zachycuje přípravy na každou hodinu v průběhu intervence, aktuální dění v hodinách, komentáře dětí k řešeným úkolům, obtíže, které se v průběhu práce s instrumenty objevovaly apod.

Postup pro vyhodnocování dat

Kvantitativní: S ohledem na velikost zkoumaného vzorku ($N=9$) a podobu rozložení dat zachycujících výkony respondentů obou skupin (nemožnost naplnit předpoklad normálního rozložení dat u některých poměrů) jsme pro vyhodnocení získaných dat pracovali s neparametrickou statistickou metodou (Wilcoxon).

Kvalitativní: Při analýze deníku lektorky jsme sledovali proměny u těchto faktorů:

1. impulsivita při řešení úkolů,
2. úroveň verbalizace postupu řešení úkolu,
3. překonávání obtíží v percepční oblasti,
4. práce s přemostěním (transferem).

Pro vyhodnocení kvality kresby Reyovy figury jsme se zaměřili především na kresby kopie figury u dětí, které v době vstupního vyšetření produkovaly kresbu charakteristickou značnou nesystematičností řešení (např. provedení, jež Rey 1997 označuje jako juxtapozice, reprodukce na známé schéma, kontura). Naším cílem bylo sledovat, jak se postup kresby kopie

figury proměnil ve výstupním vyšetření a zda dítě tentokrát postupovalo s použitím nějaké výhodnější/promyšlené strategie řešení úkolu.

Dodatečné otázky k řešení Ravenových matic umožňují posoudit případné zlepšení dítěte v dovednosti verbalizovat vlastní postup řešení úkolu (kvalita slovního vyjadřování, přesnost a účelnost užívaných označení atp.). Lektor v průběhu práce s instrumenty děti vede k verbalizaci postupu řešení úkolů, popisu problémové situace, co nejpřesnějšímu označování věcí souvisejících s řešením úkolu a také slovnímu hodnocení případných chyb (metakognitivní uvědomění).

Výsledky výzkumu

Kvantitativní analýza

Výsledky, které lze interpretovat jako pozitivní efekt intervence s použitím Instrumentálního obohacování na hladině statistické významnosti se podařilo prokázat pouze u dvou diagnostických testů zvolené testové baterie: *Matějčkova testu čtení a Rey–Osteriethovy Figury-kopie*.

Matějčkův test čtení se zaměřuje na rychlost a správnost čtení dítěte. Domníváme se, že pozitivní efekt programu v této oblasti je odrazem intenzivní komunikace s dětmi výzkumné skupiny v průběhu práce s programem (děti jsou lektorem povzbuzovány k verbálnímu projevu a k diskusi).

Pozitivní efekt programu v případě testu kopie Rey–Osteriethovy figury zcela naplňuje očekávání stran efektu programu. Jedním z cílů programu (v seznamu cílů programu viz výše) je podporovat u dětí schopnost samostatně promýšlet efektivní strategie řešení úkolu na základě předchozího vyhodnocení dat či informací, které jsou v úkolu k dispozici. Právě kresba figury podle předlohy tak, aby byla správně provedena, vyžaduje vhodnou strategii postupu. Zároveň se domníváme, že ke zlepšení výsledků v tomto testu mohlo přispět i zaměření Uspořádání bodů na korekci obtíží v percepční oblasti dítěte. Dovednost přesného a pečlivého vnímání a sledování vztahů mezi jednotlivými částmi obrazce je instrumentem velmi podporována.

Kvalitativní analýza

Analýza dodatečných otázek k Ravenovým maticím

Porovnáme-li počet chyb v řešení testu u dětí kontrolní a experimentální skupiny, děti experimentální skupiny v době výstupního řešení vykazují 60% pokles chybovosti oproti pouze 40% poklesu chybovosti u dětí skupiny kontrolní¹. Oproti kontrolní skupině všechny děti skupiny experimentální použi-

¹ Chyby celkem vstupní/výstupní vyšetření: Exp.: 75/29; Kontr.: 66/39.

vají v době výstupního vyšetření přesnější slovní popis označení částí matice nebo vyjádření principu změny v matici. V jejich popisu se ztrácí užívání slov jako „to , tohle, tady takhle, kolo...“ a nahrazuje je užívání konkrétních označení geometrických tvarů nebo jevů: čtverec, obrazec, pravý úhel, kruh, oblouk apod. Podobně je tomu při vyjadřování polohy obrazců a principu změny v matici: označení jako „támhle, takhle to tam dám, bude to stejné, takhle tady ...“ vystřídala přesná určení: „, nahoře, vpravo nahoře, musí to být vypouklé, musí vzniknout kruh, dolní obrazce musí být vyplněné apod.“... Lze tedy říci, že úroveň slovního vyjadřování popisu situace v úkolu nebo důvodu pro volbu konkrétního řešení se u dětí experimentální skupiny zna- telně proměňuje ve prospěch přesnějšího a srozumitelnějšího vyjadřování (tuto proměnu dokládá i výrazný pokles chybovosti v tomto úkolu v době výstupního vyšetření; i když zlepšení výsledků tohoto testu nevychází u ex- perimentální skupiny na hladině statistické významnosti). Se zvyšující se kvalitou verbálního popisu informací či jevů, jež má dítě k dispozici pro řešení úkolu, se pochopitelně proměňuje i styl řešení úkolu. Děti nespěchají s označením řešení (pokles impulsivity) a svá řešení promýšlejí (opouští neefektivní strategie „pokus – omyl“ při řešení problému).

Analýza kresby kopie v Rey–Osterriethově figuře

Kvalitativní změny ve způsobu řešení kopie Reyovy figury jsou velmi dobrým dokladem proměny strategie, kterou děti používají pro řešení figury. S ohledem na omezený prostor si dovolíme na tomto místě uvést pouze ilu- strativní příklad toho, co míníme kvalitativní proměnou strategie řešení toho- to úkolu. Domníváme se, že tato proměna reflektuje osvojení si takového přístupu k řešení problémové situace, který IO u dětí usiluje probouzet: na- hradit impulsivitu při řešení úkolu systematickým a promyšleným postupem. Tento jev lze pozorovat v podobě proměny strategie, kterou dítě pro kresbu volí, a změnu sledu kresby jednotlivých elementů figury. Obrázek 4 obsahuje kresbu stejného dítěte v době vstupního (vlevo) a výstupního vyšetření.

Je možné si všimnout, že kresba vlevo vznikala řazením jednotlivých de- tailů vedle sebe, bez pozornosti věnované celkové struktuře obrazce. Oproti tomu v době výstupního vyšetření je kresba (i když stále ne dokonalá) vedena zcela odlišným způsobem: zde např. dítě začíná kresbou obrysového obdélní- ku, který pomocí příslušných čar rozděluje a postupně zaplňuje detaily.

Obr. 4 Ukázka změny kvality kopie Rey–Osterriethovy figury před (vlevo) a po intervenci IO



Analýza deníku lektorky: pozorování změn chování a učebního stylu v průběhu práce s instrumentem

Jak již bylo uvedeno výše, romské děti v průběhu intervence častěji absentovaly. Zpočátku byl jejich zájem o práci s programem velmi intenzivní, již první týdny práce s instrumentem ale přinášely obtíže. IO není programem, který by předával konkrétní znalosti, je záměrně konstruován jako „content free“ poněvadž jeho cílem je učit předpoklady k učení („učit děti jak se učit“). V případě romských dětí bylo mnohem obtížnější komunikovat význam práce na úkolech instrumentu (které ničím nepřipomínají úkoly z jiných hodin ve škole). Velmi negativně romské děti reagovaly na zdánlivou náročnost úkolů v instrumentu a nepřímou souvislost náplně programu s jejich výukovými potřebami. *Impulsivita v učební aktivitě* u romských dětí začala ustupovat na konci třetího měsíce práce s instrumentem, v případě českých dětí bylo možné ústup impulsivního chování při řešení úloh sledovat již na počátku druhého měsíce intervence. V případě korekce *percepčních obtíží* (především vizuální přenos, vizuální porovnávání...) lze hovořit o rozdílech spíše na individuální úrovni. Některé české i romské děti měly na počátku intervence značné obtíže zejména s vizuálním přenosem, což se dařilo poměrně rychle korigovat s každou vyřešenou stranou instrumentu. Čím více se v učební aktivitě dítěte objevovala tendence plánovat postup a sestavovat vhodnou strategii řešení úkolu, tím méně obtíží na percepční úrovni bylo možné zaznamenat.

Dovednost *samostatně verbalizovat postup řešení úkolu* a diskutovat možná řešení ve skupině si rychleji osvojily české děti – již po čtyřech měsících intervence. Romské děti nacházely jistotu v popisu vlastního postupu práce nebo návrhu řešení úkolu až po šesti měsících intervence. Spontánní otevírání diskuse k možným řešením úkolů se u romských dětí začalo

objevovat od poloviny intervence, u českých dětí takřka od počátku práce s instrumentem.

Zajímavé odlišnosti přineslo u obou výukových skupin sledování *práce s transferem*. Transfer, neboli přemostění, je autory IO považováno za jeden z nejdůležitějších zdrojů obohacení kognitivních funkcí. Jsou-li úkoly na jednotlivých stranách instrumentu pro děti percepčně náročné a práce na budování efektivního výukového stylu zabírá značnou část hodiny, stává se přemostění jen velmi zvolna spontánní součástí aktivity dětí. U romských dětí až do konce intervence přemostění vyžadovalo značnou podporu lektorky; výuková skupina českých dětí začala intenzivněji pracovat s přemostěním od pátého měsíce intervence a v posledních měsících intervence přemostění představovalo více než polovinu času věnovaného jedné straně instrumentu.

Shrnutí

Po deseti měsících intervence s užitím programu Instrumentálního obohacování můžeme konstatovat, že děti experimentální skupiny vykazovaly signifikantně lepší výkony pouze v testu čtení a v testu kopie Rey–Osterriethovy figury. Mnohem lépe se dařilo efekt programu sledovat kvalitativními diagnostickými postupy a metodami hodnocení dat. Bylo například možné sledovat

1. výrazné pozitivní změny:

- kvality slovního vyjadřování dětí experimentální skupiny,
- strategií řešení neznámého úkolu s efektem nižší chybovosti a větší preciznosti realizace úkolu,
- na úrovni transferu poznatků a dovedností učební situace do situací běžného života;

2. ústup/odstranění:

- percepčních obtíží a impulsivního kognitivního stylu.

Diskuse

Položme si nyní otázku, *jaké faktory mohly přispět k relativně slabé podpoře pozitivních výstupů kvalitativních analýz kvantitativními analýzami výkonů ve zvolené testové baterii?*

1. Zcela určitě se nabízí otázka **velikosti výzkumné skupiny**. Budeme-li vycházet ze závěrů z publikovaných zahraničních výzkumů věnovaných Instrumentálnímu obohacování, nelze velikost vzorku považovat za jednoznačnou příčinu. Např. studie realizované Blaggem (1991) byla postavena na vzorku 250 dětí a i přesto nepřinesla žádné signifikantní rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou v testech IQ a školních výkonů. Naopak, s ohledem na charakter programu IO a významu, jaký v kvalitě

jeho implementace hraje lektor, se domníváme, že volba menšího výzkumného vzorku umožňuje mnohem lepší kontrolu kvality implementace programu. Burden (1987) v souladu s Romney a Samuelsem (2001) považují kvalitu výcviku a práce lektora a pozitivní uvedení programu ve škole za klíčové faktory úspěchu programu v praxi. Domníváme se tedy, že obětování velikosti výzkumného vzorku kvalitě realizace intervence je bohužel nutnou součástí evaluace programu jakým je Instrumentální obohacování.

2. V návaznosti na otázku velikosti sledovaného vzorku vyvstává automaticky i otázka **kvality zkušenosti zprostředkovaného učení**). Zkušenost zprostředkovaného učení je klíčový mechanismus úspěchu programu (Feuerstein et al 1980, Burden 1987); zároveň se ale jedná o jeden z nejobtížnějších aspektů implementace programu. Naše studie umožnila ukázat, že především romské děti (děti z kulturně odlišného prostředí) potřebují mnohem delší čas na to, aby se transfer poznatků z učební situace do situace běžného života stal efektivní součástí jejich učebního stylu.
3. Je tedy nasnadě otázka **času**, který jsme měli možnost intervenci věnovat. Jedná se bezpochyby o velmi důležitý faktor, především ve vztahu k dosažení efektu programu v testech IQ na hladině st. významnosti. Podle autorů programu i podle studie realizované Haywoodem a kol. (1982 in Savell, Twohig, Rachford 1986) je pro úspěch IO v této oblasti třeba umožnit alespoň 70–100 výcvikových hodin v jednom akademickém roce. Náš výzkum lze považovat v tomto ohledu za hraniční. Je nutné ale poznamenat, že jen málo z dosud realizovaných studií v prostředí základních nebo středních škol mohlo tento požadavek naplnit (Romney, Samuels 2001, s. 28). I v případě našeho výzkumu bylo nutné respektovat časové požadavky školy, ve které jsme výzkum realizovali. Tři výcvikové hodiny týdně jsou pravděpodobně skutečným limitem pro zařazení programu jako doplňku kurikula ZŠ. Je tedy možné, že právě omezená časová investice do programu může vyústit v podcenění či přímo znehodnocení jeho efektu. Jedním z možných řešení v tomto ohledu by v budoucnu mohlo být zavedení předmětu, jehož náplní by byla výuka dovedností myslet, jako volitelné součásti kurikula.²
4. Diskutabilní je podle našeho názoru i otázka volby **testové baterie pro ověření efektu** programu. Instrumentální obohacování je program, který má učit předpoklady pro učení (Feuerstein et al 1980, s. 119), přemýšlet o myšlení a učit se poznávat učení. Je tedy možné, že testová baterie, která staví na vyšetření IQ a testech školních výkonů, není nejvhodnějším nástrojem měření efektu tohoto programu. Domníváme se, že jednou

² První kroky v tomto směru již realizuje Soukromé gymnázium Bajkalská v Bratislavě, kde se IO stalo podkladem pro výuku v hodinách nazývaných „Učíme se myslet“.

z výzev pro budoucí výzkum je sestavit takové diagnostické nástroje, které by umožnily rozšířit stávající testovou baterii o testy více zaměřené na strategie myšlení a učební strategie. Tento krok by podle našeho názoru umožnil zachytit efekt programu i v těch případech, kdy realizovaná studie umožňuje jen „hraniční“ časovou investici do programu.

Instrumentálního obohacování je zcela určitě mocný nástrojem proměny učebního stylu a rozvoje dovedností myslet pro děti ze sociokulturně odlišného prostředí. Jeho užití ovšem není „instatní“, rychlé a nekomplikované jak bychom si možná pro naše školství přáli (viz např. nároky na lektora a obtíže s časovou investicí do programu). A co hůře, jeho evaluace není pravděpodobně možná cestou tradičních metodologických postupů v oblasti vzdělávání (viz např. otázka testové baterie a časové dotace intervence).

Naše studie tak možná nabídla více otázek a výzev pro budoucí výzkum než jednoznačných odpovědí.

LITERATURA

- Burden, R. (1987). Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme: Important Issues in Research Evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, 2(1), str. 3–16.
- Blagg, N. (1991). *Can we Teach Intelligence?* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1991.
- Feuerstein, R. Rand, Y., Hoffman, M B., Miller, R. (1980): *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (n.d.). *The Theory and Practise of Mediated Learning Experience (on-line)*. Jerusalem, ICELP (citace 17. 5. 2002). Přístup z internetu: <URL: www.icelp.org/index.html
- Pokorná a kol. (1997). *Závěrečná zpráva evaluace programu Instrumentálního obohacování v českém prostředí*. Nepublikovaná výzkumná zpráva.
- Romney, D.M., Samuels M.T. (2001). A meta-analytic evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program. *Educational Child Psychology*, 18(4), 19–34.
- Savell, J.M., Twohig, P. T., Rachford, D. L. (1986). Empirical Status of Feuerstein's „Instrumental Enrichment“ (FIE) Technique as a Method of Teaching Thinking Skills. *Review of Educational Research*, 56 (4), 381–409.
- Rey, A., Osterrieth, P.A. (1997). *Rey–Osterriethova komplexní figura*. Brno: Psycho-diagnostika.

MIERA AKCEPTÁCIE V MEDZIETNICKÝCH VZŤAHOCH A POSUDZOVANIE INTEGRAČNÝCH PROCESOV ¹

Miroslav Frankovský – František Baumgartner

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Proces zjednocovania Európy si je ťažké predstaviť bez harmonizácie vzťahov medzi národmi a národnosťami vnútri jednotlivých európskych krajín. Rešpektovanie kultúrnych a národných identít, odlišnosti a rôznosti, je podstatnou charakteristikou štátu, ktorý ako inštitúcia je historicky oveľa starší ako národ (Černý, 1991). Preto hľadanie porozumenia vo vzťahoch medzi etnikami, posilňovanie tolerance v medzietnických vzťahoch, považujeme za dôležitý predpoklad rozvoja tak samostatných štátov, ako aj jednotnej Európy.

Procesy demokratizácie spoločenského systému, ktoré sa odohrávajú v spoločnostiach zbavujúcich sa prvkov totalitného riadenia sa premietajú aj v novom chápaní etnických súvislostí. Vplyv týchto procesov sa musí zákonne prejavovať vo vedomí ľudí, ich vzťahu a identifikovaní sa s makrosociálnymi štruktúrami a útvarmi vnútri, ale aj mimo územia ohraničeného hranicami štátu (EÚ, NATO).

Proces identifikovania sa minoritných a majoritných spoločenských skupín s týmito útvarmi je naviac komplikovaný vytváraním nových vzájomných vzťahov medzi nimi, uvedomením si novej kvality týchto vzťahov a akceptovaním novej skutočnosti v meniacich sa spoločenských podmienkach. Dochádza k zmenám vnímaní takých makrosociálnych útvarov ako sú národnosť, národ, obec, región, štát (Výrost, Bačová, 1996), ale aj Európska únia a NATO (Frankovský, Baumgartner, 2004). Krátky časový interval, v ktorom sa tieto zmeny uskutočňujú bráni vytváraniu zovšeobecnených skúseností medzi jednotlivými generáciami čo spôsobuje, že tento proces je charakterizovaný vysokou dynamikou rekonštrukcie sociálnych identít, komplikovanosťou a niekedy aj konfliktovým priebehom (Frankovský, Homišinová, 2001).

V nadväznosti na uvedené aj výber skúmanej minority nebol náhodný. Rusíni sú minoritou, ktorá rekonštruuje svoju vlastnú identitu. V rámci tohto procesu prebieha aj konštruovanie identifikovania sa tejto minority s makrosociálnymi útvarmi v nových spoločensko-politických podmienkach.

¹ Táto štúdia je súčasťou projektu finančne podporovaného Štátnym programom: „Národy, národnosti a etnické skupiny v procese transformácie spoločnosti“ č. 208.

V prezentovanom výskume sme sústredili pozornosť na analýzu súvislostí medzi posudzovaním miery akceptovania rozličných etník žijúcich na Slovensku a hodnotením integračných procesov. Diferencovanosť miery akceptovania možno pritom odvodzovať od poznatkov teórie sociálnej identity (Tajfel, Turner, 1986, Brown, 2000). Možno očakávať menej priaznivé hodnotenie príslušníkov iných spoločenstiev v porovnaní s členmi vlastného spoločenstva.

Metóda

Výskumný súbor

V príspevku uvádzame výsledky získané u respondentov rusínskej národnosti (severovýchodná oblasť Slovenska). Zber empirických údajov sa uskutočnil na kvótnom výbere (podľa pohlavia a veku) 350 respondentov, ktorý vychádzal z výsledkov sčítania ľudu z roku 2001. Zloženie tohto výberového súboru je uvedené v tabuľke 1.

Tab. 1 Zloženie výberového súboru podľa pohlavia a veku

Vekové kategórie	Počty respondentov	Muži	Ženy
20–34 rokov	75	42	33
35–49 rokov	86	42	44
50–64 rokov	104	54	50
65 a viac	85	36	49
Celý súbor	350	174	176

Metodika

Zber údajov bol realizovaný pôvodnou dotazníkovou metódou (obsahovala celkove 54 položiek), ktorá obsahovala aj položky operacionalizujúce:

a) mieru akceptovania v medzietnických vzťahoch zaznamenávanú ako mieru akceptácie Slovenska ako vlasti pre príslušníkov rôznych etník.

Úlohou respondentov bolo posúdiť na 5-bodovej škále súhlasu, resp. nesúhlasu (1 – nie, 2 – skôr nie, 3 – neviem, 4 – skôr áno, 5 – áno), ktoré národnosti žijúce na Slovensku, môžu Slovensko považovať za svoju vlasť (uvedených bolo 14 národností a možnosť doplniť iné).

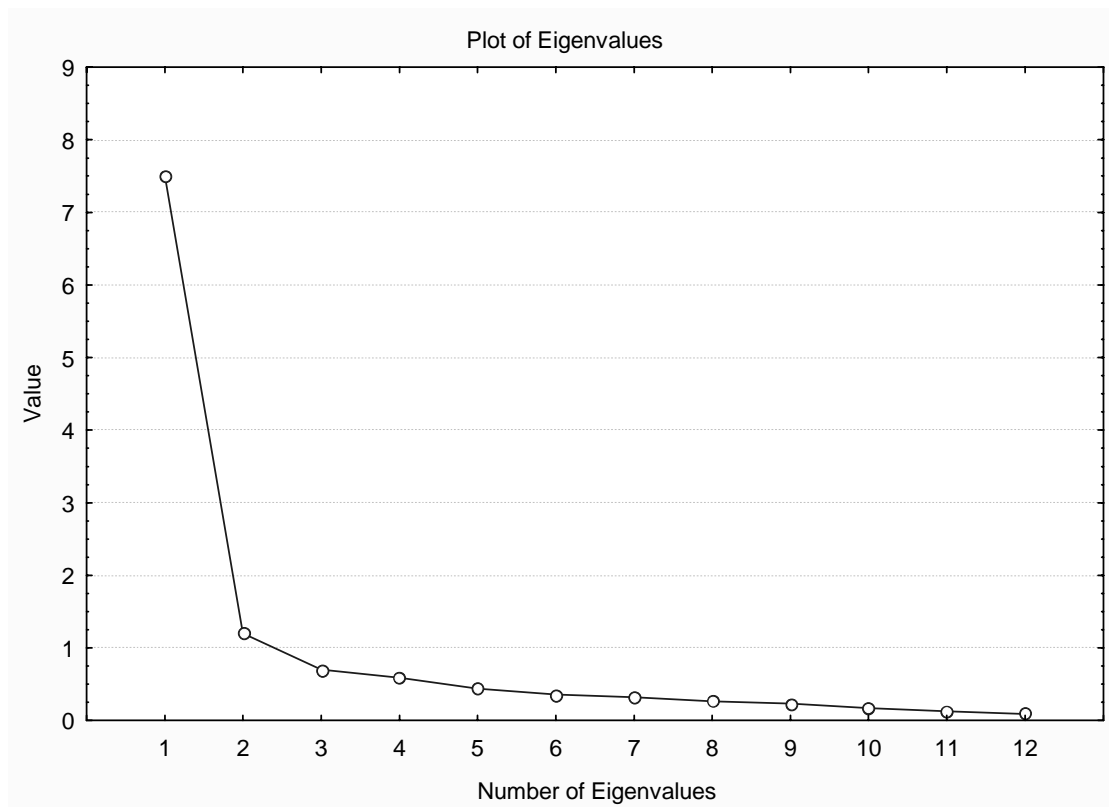
b) súhlas so vstupom Slovenska do EÚ a NATO a hodnotenie dopadov tohto vstupu v rôznych sférach života spoločnosti – politika, ekonomika, sociálna sféra, kultúra, rozvoj etnických minorít.

Respondenti odpovedali na tieto otázky na 7-bodovej škále súhlasu, resp. nesúhlasu (1 – rozhodne nie, 2 – nie, 3 – skôr nie, 4 – neviem, 5 – skôr áno, 6 – áno, 7 – rozhodne áno).

Výsledky

Na základe hodnotenia Slovenska ako vlasti pre príslušníkov rôznych etník sme respondentov rozdelili do dvoch skupín vyznačujúcich sa vyššou a nižšou mierou medzietnickej akceptácie. Vychádzali sme z celkového skóre posúdenia jednotlivých národností, z ktorých boli z dôvodu metodologicky čistejšieho prístupu vyňatí Slováci a Rusíni (prejavilo sa určité favorizovanie). Faktorová analýza posúdenia jednotlivých národností potvrdila jednofaktorovú štruktúru získaných údajov (obrázok 1 a tabuľka 2). Vnútoraná reliabilita uvedeného ukazovateľa dosiahla vysokú hodnotu koeficientu vnútornej konzistencie (Cronbachova alfa = 0,93).

Obr. 1 Posúdenia Slovenska ako vlasti pre príslušníkov rôznych etník – scree plot

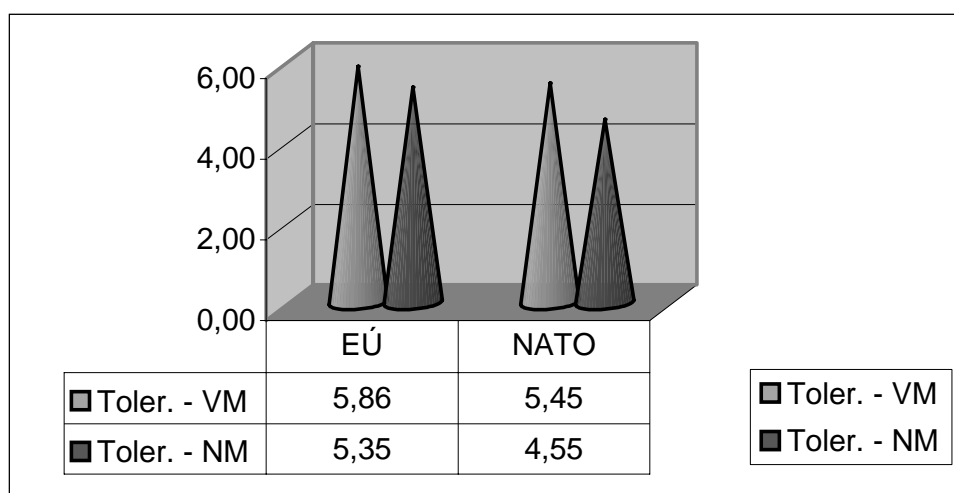


Tab. 2 Sýtenie faktora interetnickej tolerance jednotlivými národnosťami

Česi	0,5907088
Maďari	0,7018213
Rómovia	0,6488153
Ukrajinci	0,716457
Nemci	0,8493135
Rakúšania	0,841585
Poliaci	0,8471843
Rusi	0,8328923
Bulhari	0,8905118
Chorváti	0,8746695
Srbi	0,8102967
Žiadia	0,8146126
Eigenvalue	7,495024
Variancia	0,6245853

V náväznosti na rozdelenie respondentov do dvoch skupín (s vyššou a nižšou mierou medzietnickej akceptácie) sme porovnali názory týchto skupín ľudí z hľadiska hodnotenia vstupu Slovenska do EÚ a NATO a posúdenia dopadov tohto vstupu v rôznych sférach života spoločnosti. Rozdiely medzi skupinami sme analyzovali t-testom pre nezávislé výbery.

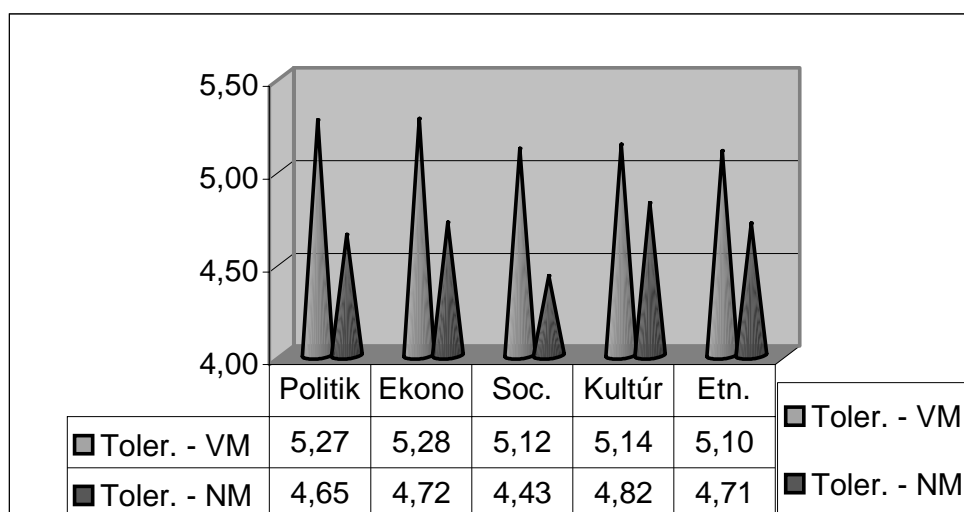
Respondenti s vyššou mierou medzietnickej tolerance vyjadrili pri posúdení vstupu Slovenska do EÚ ($t = 3,18$, $p < 0,01$) a NATO ($t = 4,66$, $p < 0,0001$) štatisticky významne vyššiu mieru súhlasu ako respondenti s nižšou mierou medzietnickej tolerance (obrázok 2). Je potrebné upozorniť, že obidve skupiny respondentov súhlasili so vstupom Slovenska do EÚ a NATO (priemerné hodnoty odpovedí sú nad 4), rozdiely boli zistené len v miere súhlasu.

Obr. 2 Názory respondentov na vstup Slovenska do EÚ a NATO – porovnanie osôb s vyššou a nižšou mierou interetnickej tolerance

Analogické zistenia vyplynuli z porovnania odpovedí medzi vymedzenými skupinami respondentov týkajúcich sa posúdenia dopadov vstupu Slovenska do nadnárodných štruktúr na stabilitu politickej situácie, zlepšenie ekonomickej situácie, zlepšenie sociálnej situácie ľudí, rozvoj kultúry, ako aj ďalší rozvoj etnických menšín.

Aj v tomto prípade respondenti, u ktorých sme zistili vyššiu mieru medzietnickej tolerancie vyjadrili v posúdení dopadov vstupu Slovenska do EÚ a NATO štatisticky významne vyššiu mieru súhlasu s tým, že to povedie k zvýšeniu stability politickej situácie ($t = 3,941$, $p < 0,001$), k zlepšeniu ekonomickej situácie ($t = 3,513$, $p < 0,001$), k zlepšeniu sociálnej situácie ($t = 4,379$, $p < 0,0001$), k rozvoju kultúry ($t = 2,052$, $p < 0,05$) a pozitívne ovplyvní aj situáciu etnických minorít ($t = 2,460$, $p < 0,05$). Znázorňuje to obrázok 3. Aj v tomto prípade upozorňujeme, že súhlas s pozitívnym dopadom vstupu Slovenska do EÚ a NATO vo všetkých skúmaných oblastiach života spoločnosti vyslovili všetci respondenti. Rozdiely medzi skupinami s vyššou a nižšou mierou medzietnickej tolerancie sú aj v tomto prípade len v miere súhlasu.

Obr. 3 Názory respondentov na pozitívne zmeny v rôznych oblastiach po vstupe Slovenska do EÚ a NATO – porovnanie osôb s vyššou a nižšou mierou interetnickej tolerancie



Záver

Prezentované výsledky svedčia o tom, že respondenti s vyššou mierou medzietnickej akceptácie, resp. tolerancie vyjadrili vyššiu mieru súhlasu so vstupom Slovenska do EÚ a NATO a zároveň aj očakávajú pozitívnejší dopad vstupu Slovenska do týchto medzinárodných zoskupení vo všetkých

sledovaných oblastiach (politika, ekonomika, sociálna oblasť, kultúra, etnické menšiny). Miera medzietnickej akceptácie takto nepriamo svedčí o pripravenosti ľudí porozumieť a zapojiť sa do prebiehajúcich integračných procesov.

Uvedené zistenia svedčia o tom, že nie je možné uvažovať o rozvoji nadnárodných celkov, v tomto zmysle aj Európskej únie, bez toho, aby sme venovali primeranú pozornosť riešeniu etnických problémov (stereotypov, predsudkov a pod.) v zmysle zvyšovania medzietnickej akceptácie, ale aj všeobecne tolerancie k všetkému čo je iné, odlišné.

LITERATÚRA

- Brown, R. (2000). Social identity theory. Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745–778.
- Černý, V. (1991). *O povaze naší kultury*. Brno: Atlantis.
- Frankovský, M., Baumgartner, M. (2004). Tolerancia v medzietnických vzťahoch a hodnotenie integračných procesov – pohľad príslušníkov rusínskej minority. In Šrajerová, O. (Ed.): *Migrace – tolerance – integrace*. Praha: Slezský ústav SZM. ISBN 80-86224-47-3, 117–122.
- Frankovský, M., Homišinová, M. (2001). Posudzovanie identifikácie s makrosociálnymi útvarmi a percepcia sociálnych noriem medzietnických vzťahov z hľadiska majority a minority na Slovensku. In Šrajerová, O. (Ed.): *Otázky národní identity – determinanty a subjektivní vnímání v podmínkách současné multietnické společnosti*. Opava: Slezské zemské muzeum, Praha: Dokumentační a informační středisko Rady Evropy při ETS UK, 37–46.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In: W. G. Austin, S. Worchel (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Nelson Hall, Chicago, 7–24.
- Výrost, J., Bačová, V. (1996). Medzigeneračné súvislosti sociálnej identity vybranej vzorky obyvateľstva Slovenka. In. Bačová, V. (Ed.). *Historická paměť a identita*. Košice: spoločenskovedný ústav SAV, 141–157.

Kontakt:

M. F., Spoločenskovedný ústav SAV, Karpatská 5, 040 01 Košice, e-mail: franky@saske.sk

F. B., Spoločenskovedný ústav SAV, Karpatská 5, 040 01 Košice, e-mail: baumgar@saske.sk

NĚKTERÉ PROBLÉMY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL VE VZTAHU K MULTIKULTURNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Terezie Osecká – Veronika Balaštíková

PsÚ AVČR

Milan Pilát

FN Brno – Dětská nemocnice

Historicky je v naší zemi na proces a hodnotu vzdělání kladen klíčový význam. Člověk stráví většinu svého dětství a dospívání ve vzdělávacích institucích a dosažené výsledky ovlivňují možnost profesního uplatnění a tím i celý život. V naší zemi je v majoritní společnosti vztah ke vzdělání jednoznačný – vzdělávací proces začíná mateřskou školou v období tří až pěti let, a pak pokračuje povinnou školní docházkou, na kterou navazuje střední, potažmo vysokoškolské studium. Pro rodiny z majoritní společnosti je tento model zcela samozřejmý, včetně přijetí nových povinností a respektování podmínek (finanční zátěž, změna denního režimu rodiny, delegování podstatné části výchovných kompetencí na vzdělávací instituce apod.).

Jak je tomu však v rodinách z minoritních skupin? Je podobný postoj k výchově a vzdělání stejně přijatelný? S jakými problémy se setkávají rodiče romských dětí v souvislosti s předškolním stupněm vzdělání?

Předškolní stupeň vzdělání je vstupní branou do školského systému. Zkušenosti zde získané mohou významným způsobem ovlivnit postoj rodičů a dětí jak k celému vzdělávacímu systému, tak k hodnotě vzdělání samotného.

V našem sdělení předkládáme výsledky výzkumného šetření, které se snaží zmapovat, jak pedagogičtí pracovníci mateřských škol vnímají romské děti a jaký je vztah romských rodin s předškolními dětmi k mateřským školám. Šetření je součástí projektu *Kukadla – Jakhora* při Step by Step ČR, o.s., jehož snahou je přiblížit předškolní vzdělávání romským rodinám.

Cíl výzkumu

- Identifikovat základní problémy, týkající se vztahu učitelek v mateřských školách k romským dětem a rodičům na straně jedné a na straně druhé popsat problémy, se kterými se setkávají romští rodiče, jejichž děti jsou předškolního věku.

Metoda

Dotazovaná skupina

Sledovaný soubor lze rozdělit na dvě skupiny: první skupinu tvoří pedagogičtí pracovníci 15 mateřských škol v Brně, Ostravě a Pardubicích (v 1/3 škol je romské etnikum zastoupeno z 90 %, v ostatních mateřských školách jsou romské děti zastoupeny 10 až 20 %). Počet dotazovaných je **N=58**, skupinu tvoří pouze ženy.

Druhou skupinou jsou pak matky romských dětí v předškolním věku z Brna-střed, jejichž děti buď navštěvují nebo nenavštěvují mateřskou školu (**N=26**).

Účast na šetření byla dobrovolná a anonymní.

Nástroj

Ad hoc sestavený dotazník pro pedagogické pracovníky v mateřských školách.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru pro skupinu matek dětí v předškolním věku.

Pro skupinu pedagogických pracovníků MŠ je určen Ad hoc sestavený anketní dotazník pro pedagogické pracovníky v mateřských školách. Samotnou konstrukci dotazníku předcházela rozhovor s náhodně vybranými pracovníky mateřských škol, který nám pomohl při základní orientaci v problematice. Rozhovor byl koncipován jako plně otevřený, základní okruhy rozhovoru byly tematicky vztaženy ke vztahu k romským dětem v MŠ. Otázky vedly respondenty k rozšíření daných témat. Jednotlivá témata popíšeme podrobně v další části.

Pro skupinu matek jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor vedli zaškolení terénní sociální pracovníci v domácím prostředí respondentek. Podrobný popis metody a administrace uvedeme dále v textu.

Výsledky

Analýza dotazníku pro pracovníky MŠ

Popis metody

Dotazník obsahuje 41 položek, které jsou formulovány jako otevřené otázky. Odpovědi na jednotlivé položky jsou zaznamenávány písemnou formou. Část položek dotazníku je určena pro zjištění sledované problematiky, druhá část položek je pilotními položkami dotazníku, který sestavujeme pro další šetření. V našem sdělení se zabýváme pouze analýzou první skupiny položek (**N=34**), které nám pomohou získat vhled do problematiky.

Vnímání romského dítěte

Pedagogickým pracovníkům MŠ jsme položili otázku: „Co pro Vás znamená mít romské dítě ve školce?“

Romské dítě je pedagogickými pracovníky vnímáno v podstatě dvěma způsoby. Zpravidla přináší pro respondentky více práce, soustředění a napětí. Tento fakt však nemusí být hodnocen jako negativní. Naopak, některé respondentky jej hodnotí jako přínos a obohacení o nové zkušenosti. Jiné respondentky spojily přítomnost romského dítěte s nějakou negativní zkušeností, nebo ji označily přímo za problematickou (15 %). Nejčastěji je však zastoupena odpověď, která respektuje individualitu dítěte a upřednostňuje individuální přístup.

Tab. 1 Vnímání romského dítěte

	Počet
Nevidí rozdíl mezi dětmi	15 (26 %)
Pokud jsou děti hodné, nevidí rozdíl	3 (5 %)
Nové zkušenosti	5 (9 %)
Bez problému	1
Bez problému s podmínkou (pokud je dítě hodné, slušné...)	5 (9 %)
Konflikt	2
Problémy	6 (10 %)
Náročnější práce	9 (15 %)
Individuální přístup	3 (5 %)
Ostražitost	5 (9 %)
Nevadí mi	1
Trpělivost	2
Zamykání	1
Neodpovědělo	0
Celkem	58

Spolupráce s romskými dětmi

Tento kruh zahrnuje tři odpovědi na tři otázky: „Jaká je spolupráce s romskými dětmi?, Jaká je spolupráce s romskou rodinou?, S kým se vám spolupracuje lépe – s dětmi či rodiči?“

Čtyřicet procent respondentek hodnotí spolupráci s dětmi ve školce kladně. Záporně hodnotí spolupráci 12 % respondenek. 12 respondentek (21%) respektuje individualitu dětí a volí přístup, který je vhodný právě pro jednotlivé dítě. Obecně však lze říci, že hodnocení spolupráce je spíše pozitivní.

Spolupráce s romskými rodiči

Celkem se k této otázce vyjádřilo 82 % respondentek. Pozitivně hodnotí spolupráci s rodinou 38 % dotazovaných, jako negativní 16 % a individuální hodnocení preferuje 30 % respondentek.

Dále jsme respondentky požádali o **srovnání kvality a možnosti spolupráce s romskými dětmi a jejich rodiči**. Zjistili jsme, že 36 respondentek považuje za lepší spolupráci s dětmi (62 %), 1 respondentka spolupráci s rodiči, 12 (21 %) dotazovaných nevidí mezi dětmi a rodiči rozdíl a 4 respondentky uvádí, že je spolupráce různá (7 %). Celkem na tuto položku odpovědělo 53 dotazovaných (91 %). Většina dotazovaných uvádí jako příčiny takové skutečnosti to, že děti jsou přizpůsobivější, více se snaží a respektují autoritu. Komunikace s dětmi je podle hodnocení respondentů jednodušší s dětmi, které nejsou do takové míry zatíženy předsudky a pravidly romské komunity.

Vztah mezi českými a romskými rodinami

Tento okruh zahrnuje odpovědi na 9 otázek. Jaký je vztah mezi dětmi? Hrají si děti společně? Jaké jsou reakce českých a romských rodičů na to, že jsou jejich děti ve společné školce? Jaký je vztah rodičů? Jaké se objevují konflikty, jejich četnost a typy. Okruh uzavírají položky zjišťující skutečnost, zda nějaké dítě odešlo z MŠ právě proto, že školku navštěvují i příslušníci jiného etnika.

Vztahy dětí ve společné MŠ

Vztah romských a českých dětí je z pohledu dotazovaných pracovníků MŠ vnímán jako pozitivní. Oscilující vztah či negativní jsme zaznamenali pouze ve třech případech. Ostatní respondenti neuvedli žádnou odpověď. Padesát (86 %) respondentek uvedlo, že v jejich MŠ si děti hrají společně, pouze v jednom případě byla odpověď opačná. Čtyři respondentky uvedly (7 %), že tato skutečnost je proměnlivá.

Vztahy rodičů ve společné MŠ

Reakce romských rodičů na to, že děti chodí do mateřské školky společně s českými dětmi, jsou z pohledu respondentů neutrální nebo žádné N=36 (62 %). Čtyři respondentky (7 %) hodnotí tyto reakce jako pozitivní. Ve dvou případech mají rodiče špatné zkušenosti s projevy rasismu, ve třech případech se objevila odpověď, že si takovou školku vybrali právě proto, že ji navštěvuje málo Romů nebo jsou to tzv. „lepší Romové“. Termínem „lepší Rom“ jsou pravděpodobně označováni Romové žijící mimo komunitu sociálně slabších rodin.

Ostatní rodiče vnímají podle respondentů skutečnost, že jejich děti navštěvují společnou MŠ většinou neutrálně N=33 (57 %), 3 respondentky

uvedly, že pokud je ve školce nízké procento Romů, je tato skutečnost vnímána pozitivně, stejně tak ve dvou případech je takový fakt vnímán pozitivně, pokud nedochází k přestupkům společenských norem (2 resp.). Osm respondentek (14 %) se setkalo se negativní reakcí českých rodičů díky přestupku společenských norem, jako hlučnost, chování, projevy agrese. Dvě respondenty uvádí pozitivní hodnocení faktu, že děti navštěvují společnou MŠ.

Vztah mezi rodiči je z pohledu respondentek hodnocen jako neutrální, 34 respondentek (58 %) uvádí, že podle jejich zkušeností spolu rodiče spíše nekomunikují a jsou ve společném kontaktu spíše zdrženliví. V 9 případech (16 %) je vztah hodnocen jako pozitivní.

V této části jsme také hledali odpověď na otázku, zda se podle zkušenosti našich respondentů objevují nějaké konflikty mezi rodiči. 44 (76 %) respondentek uvedlo, že ne. S přímým konfliktem má zkušenost 13 respondentek (22 %) z toho v 6 případech se konflikty objevují pravidelně, v sedmi případech zřídka.

Tab. 2 Typy konfliktů

Rasistické nářázky	2
Nevhodné chování (hluk, nedodržování pravidel ze strany romských dětí)	5
Agresivita	2
Krádeže	1

Lze tedy říci, že reakce českých i romských rodičů jsou velmi podobné. Většina rodičů reaguje neutrálně. Objevuje se však ostražitost a strach (i když jen v malé míře) ze vzájemného konfliktu.

Docházka dětí do mateřských škol

Dalším sledovaným okruhem je docházka dětí do mateřských škol. Okruh zahrnuje 10 otázek. Ptali jsme se respondentů, zda české a romské děti navštěvují MŠ pravidelně a pokud tomu tak není, tak proč. Zjišťovali jsme také, zda byly v jednotlivých školkách vyzkoušeny metody pro zlepšení školní docházky a s jakým efektem. Zajímali jsme se také o zkušenosti a názory respondentek s těmito metodami u dětí ze sociálně slabších rodin.

Více než polovina respondentek uvedla, že romské i české děti navštěvují MŠ pravidelně (N=30, 52 %). Dvacet tři respondentek uvedlo opačnou odpověď (20 %), ostatní se k otázce nevyjádřili. Hledali jsme také odpověď na otázku, proč je docházka nepravidelná. Zjištěné údaje uvádíme pro přehlednost tabulce.

Za nejčastější důvod proč romské děti nenavštěvují školku pravidelně považují pracovníci MŠ finanční důvody (22 %) a neschopnost či nepotřebu romských rodičů dodržovat denní režim (19 %). Ať už je to z důvodů nezaměstnanosti, či toho, že je matka dítěte na mateřské dovolené. Ve třech případech použili respondenti slovo lenost. Připomeňme si však, že nesledujeme objektivní stav věci, ale reflexi a názory pracovníků MŠ, které mohou být zatíženy předsudky, negativními zkušenostmi a pod. Stejně tak ale mohou odrážet skutečný stav věci. Dále se v odpovědích respondentek objevovaly tyto předpokládané důvody: nemoc (16 %), nepřízeň počasí (9 %), rodinné důvody (4 %) a strach o dítě (5 %).

Dále jsme zjišťovali, zda byly ve sledovaných školkách použity nějaké metody pro zlepšení školní docházky. V 16 (28 %) případech vyzkoušeli pracovníci MŠ nějakou metodu, ostatní respondentky žádný pokus neuvedly (72 %). V devíti případech, což je více než v polovině případů, kdy byla použita nějaká metoda pro zlepšení docházky, zaznamenali respondenti úspěch (v 5 MŠ). Za efektivní jsou považovány zejména metody upřednostňující individuální přístup a návštěvu v rodině (N=5), finanční úlevy ve dvou případech. Rovněž ve dvou případech se jako úspěšné ukázalo i vysvětlení, proč je předškolní výchova důležitá. Některé metody byly uváděny společně.

V 7 případech se použité metody ukázaly jako neefektivní. Je zajímavé, že jsou to metody, které jiné respondentky uvedly jako efektivní (osobní domluva, zapojení rodiny do dění v MŠ, zlepšení nabídky akcí MŠ, osvěta, upomínky...).

Zeptali jsme se také na to, které metody považují respondentky za efektivní bez ohledu na to, jestli se je pokusily uvést do praxe či nikoliv. Odpověď na tuto otázku jsme získali ve 26 (45 %) případech. Ostatní respondentky (55 %) se k problému nevyjádřily. Pro přehlednost uvádíme zjištěné údaje v tabulce.

Tab. 3 Metody považované za efektivní při řešení problému s docházkou

Individuální přístup, pochvala	13 (49 %)
Pozitivní hodnocení a projev zájmu o dítě	9 (34 %)
Vytvoření rovnocenného partnerského vtahu	4 (15 %)
Důslednost	1
Kontrola	1
Koordinace všech subjektů zainteresovaných v problematice	1
Celkem	26

Finanční problémy

Tento okruh zahrnuje 7 položek, které zjišťují, zda se objevují problémy s placením stravného, jaké alternativní metody lze použít při řešení případných problémů s platbami, které jsou efektivní a které nikoliv. Zeptali jsme se také na to, co si respondentky myslí o důvodech neplacení požadovaných poplatků.

Více než polovina respondentek se nesetkala s nějakým problémem s placením poplatků. Dvacet čtyři procent respondentek uvádí, že mají potíže s prodlevami při placení, někdy jsou platby odevzdávány různě (10 %). Pouze v jednom případě se naše respondentka sešla s nezaplacením poplatků.

Zeptali jsme se respondentek, jaké metody používají v jednotlivých MŠ k tomu, aby se jim podařilo získávat platby pravidelně. Otázku zodpovědělo 18 respondentek (31 %), za efektivní je považována především možnost platby v hotovosti (N=3) a možnost platit ve splátkách (N=6), v 7 případech se osvědčila možnost dopolední návštěvy školky – bez oběda. Možnost osvobození od plateb uvedlo 7 respondentů, ve čtyřech případech byly tato metoda efektivní, u ostatních fungovala jen krátkodobě.

Důležitým faktorem při komunikaci s rodiči a při řešení těchto problémů, je názor zainteresovaných osob na důvody pozdního placení poplatků.

V 17 případech (29 %) se respondentky domnívají, že za požděné či neuskutečněné platby mohou finanční problémy (nezaměstnaní, sociálně slabí). Šestnáct respondentek (28 %) vyslovilo názor, že Romové neumí s penězi hospodařit. Ve 4 případech pak poukazují na to, že jsou jim platby a režim lhostejný. Ostatní respondentky na tuto otázku neodpověděly. Popsaný fakt však pouze reflektuje názory dotazovaných osob a nepopisuje skutečnost. Názory respondentek mohou být do značné míry zatíženy předsudky.

Analýza rozhovoru s romskými matkami

Popis metody

V druhé části výzkumného šetření jsme použili polostrukturovaný rozhovor, jehož základní témata jsme odvodili z pilotních rozhovorů, které vlastnímu šetření předcházely. Dotazované matky jsme rozdělili do dvou skupin. První skupina je tvořena matkami, jejichž děti navštěvují MŠ (N=13). Druhou skupinu tvořily matky, které mají děti v předškolním věku, ale MŠ nenavštěvují (N=11). Respondentky z obou skupin pochází z Brna a žijí ve čtvrti s početnou romskou komunitou. Okruhy rozhovoru s první skupinou jsou dány základními otázkami, „Proč jste si vybrala právě tuto školku?“ a „Co se Vám na školce líbí?“. Rozhovor byl veden 5 zacvičenými terénními pracovníky (3 ženy a 2 muži), probíhal zpravidla v domácnostech respondentek a

nepřesahoval 30 min. Odpovědi zaznamenávali tazatelé do záznamových archů.

Tab. 4 Proč Vaše dítě chodí do MŠ?

Školka je blízko bydliště	10
Školka je určena pro romské děti („není to školka pro gádže“)	9
Školka je dobře vybavena	8
Dobré vztahy s učitelkou	8
Volný režim docházky	6
Možnost odkladu poplatků (obědy, školné...)	4

Můžeme tedy říci, že kromě jednoduché dopravní dostupnosti MŠ, hraje podstatnou roli pro výběr MŠ také sociální faktor. MŠ by měla být vnímána jako multikulturní prostředí, děti i rodiče by měli mít možnost osobního kontaktu s pedagogickými pracovníky v MŠ také mimo kontext školní docházky a poplatků. Individuální přístup, vstřícná komunikace a důvěrné prostředí se podle odpovědí respondentek ukazují být důležitější, nežli formální úlevy spojené s platbami a volností v docházce, i když jak je patrné z výpovědí respondentek jsou také takové možnosti důležité. Témata rozhovoru s druhou skupinou matek jsou dána otázkou, „Proč Vaše dítě nechodí do MŠ“. Pravidla vedení rozhovoru a podmínky při něm byla stejná jako u první skupiny.

Při analýze rozhovorů s matkami, jejichž děti v předškolním věku nena-
vštěvují MŠ jsme zjistili, že velkou částí se na takovém rozhodování podílí finanční situace rodiny. Podrobněji popisuje situaci přiložená tabulka.

Tab. 5 Finance

Ztráta mateřské dovolené		3 (27 %)
Nedostatek peněz na:	poplatek za MŠ	5 (45 %)
	na svačiny	4 (36 %)
	na obědy	7 (64 %)
Příprava stravy doma		4 (36 %)
Nutnost plateb na celý měsíc		5 (45 %)
Nedostatek peněz na akce, pomůcky, oblečení ...		6 (55 %)
Celkem		11 (100 %)

Další skupina důvodů, které vedou respondentky k tomu, že neposílají děti do MŠ lze nazvat jako důvody „sociálně psychologické“.

Tab. 6 Sociálně psychologické důvody

Dávat děti do školky nemá smysl	4
Málo romských dětí ve školce	2
Mnoho romských dětí ve školce	2
Neznalost prostředí MŠ a pedagogického personálu	4
Ve školce není volný režim docházky	4
Obavy o zdraví dítěte	3

Závěr

V rámci projektu „Kukadla – Jakhora“, při projektu Step by Step ČR, o.s., probíhá také výzkumné šetření, které si klade za cíl identifikovat základní problémy, týkající se vztahu učitelek v mateřských školách k romským dětem a rodičům a popsat problémy, se kterými se setkávají romští rodiče, jejichž děti jsou předškolního věku.

Pro plastické zmapování situace a problematiky jsme se rozhodli využít dva různé zdroje informací. Prvním z nich je zmapování situace v mateřských školách ve vybraných lokalitách – Brno, Pardubice, Ostrava. Oslovili jsme 58 pedagogických pracovníků těchto mateřských škol a na základě rozhovorů s nimi jsme sestavili pilotní dotazník. Druhým zdrojem informací jsou pak souběžně probíhající rozhovory s 26 romskými maminkami.

Integrace romských dětí do mateřských škol znamená pro pedagogické pracovníky zvýšené požadavky na jejich profesní i osobnostní kvality a je zdrojem specifických zkušeností. Kontakt s dětmi s sebou nutně přináší také kontakt s rodinou dítěte, kterou je nutno respektovat vzhledem k jejím specifikům. V naší republice žije několik skupin Romů, které odlišují jiné tradice i jazyk. Většinová společnost, je však vnímá stejně (Říčan, 1997). Mateřská škola je také místem setkávání rodičů, které spojuje právě skutečnost, že mají děti v předškolním věku. Vzájemný vztah rodičů tvoří jeden z důležitých faktorů, který se podílí na vytvoření atmosféry celého zařízení. Kvalita vztahu rodičů jak k sobě navzájem, tak k pracovníkům MŠ ovlivňuje i děti, které si podle vzoru rodičů vytváří své vlastní postoje a představy.

Jeden z dalších problémů, se kterým se v MŠ můžeme setkat, je nepravdělná docházka romských dětí. Rozvoj jazyka a myšlení je ovlivněn kontinuálním procesem vzdělávání a je závislý na kvalitě celého procesu, nejen na jeho jednotlivých částech (Wood 1998). Za hlavní příčinu považují pedagogičtí pracovníci MŠ finanční potíže romských a sociálně slabších rodin, nezaměstnanost spojenou s vágním dodržováním denního režimu nebo nezájmem o předškolní přípravu jak dětí, tak jejich rodičů, v několika případech je to také nemoc.

Jako možnosti prohloubení vztahu a zájmu k předškolní výchově se jeví jako smysluplné finanční úlevy (školné, stravné), osvěta (osobní jednání s rodiči). Za nejefektivnější motivační faktor pro předškolní přípravu je považováno vytvoření důvěryhodného vztahu *rodič – pedagogický pracovník*.

Důležitá je také péče o zdraví učitele, stres, který prožívá pedagogický pracovník může významně ovlivnit vztah dítěte ke škole a vzdělávání, jak upozorňuje Míček a Zeman (1992). Jako užitečné se také jeví další vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ zaměřené na komunikaci a kooperaci s romskou rodinou, tzv. anti-bias training, nácvik psychohygienických a relaxačních dovedností pro pedagogické pracovníky ale také pro děti.

Romská komunita a její styl života vykazuje určitá specifika, která mohou být většinou společností mylně interpretována. Sestavení vzdělávacího programu pro pracovníky MŠ zaměřeného na historii, kulturu, zvyky a přístupy při výchově dětí by mohlo být oboustranným přínosem stejně jako základní kursy romštiny pro pracovníky MŠ.

Pro rodiče romských dětí je možné sestavit program na podporu předškolního vzdělávání a při realizaci tohoto programu využít terénní sociální pracovníky a pedagogické asistenty.

MŠ by neměla být vnímána ani prezentována jako „romská“ nebo „česká“, snahou by mělo být podpoření multikulturního prostředí.

Jak by tedy měla podle matek vypadat ideální mateřská škola?

Ideální školka

- Tolerantnější multikulturní prostředí, s lepším přístupem k dítěti (7 respondentek).
- Schopný pedagogický romský asistent (4 respondentky).
- Pracovníci takové školky mají povědomí o romské kultuře a historii (2 respondentky) a jazyku, dětem jsou vyprávěny také romské pohádky (1 respondentka).
- Materiální vybavení – hračky, počítače, zahrada s bazénem (7 respondentek).
- Kvalitní strava.

LITERATURA

Míček, L., Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. MU, Brno.

Mirowski, J., Ross, C. E. (1998). Education, personal control, lifestyle and health. *Research on Aging*, 20, 415–449

- Poledňová I., Zobačová, J., (2002). Stimulace kognitivních funkcí a rozvoje osobnosti dětí z romské komunity. In Plaňava, I. Pilát, M.: *Děti, mládež, rodiny v období transformace*. Barister and Principal, Brno.
- Pilát, M., Osecká, T. (2004). *Zpráva z výzkumného šetření projektu „Kukadala – Jakhora“*. Step by Step ČR, o. s.
- Říčan, P. (1997). Identita českých Romů. *Bulletin PsÚ AVČR*, roč. 3, č. 2.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál.
- Wood, P. (1998). *How children learn and think?*. Blackwell Publishers, Malden.

PORADENSKÁ DIAGNOSTIKA A INTERVENCE U DĚTÍ Z MENŠINY

Zuzana Hadj Moussová

Katedra školní a pedagogické psychologie UK PedF

Cílem tohoto příspěvku je upozornit na problémy poradenské práce s příslušníky etnických a kulturních menšin, kteří žijí v našem prostředí. Kulturní odlišnost působí jednak na straně dítěte (jiné kulturní zázemí, jiný obsah socializace), ale také u psychologa a učitele, kteří mohou k dítěti přistupovat s předsudky či v lepším případě pouze s neznalostí. Znalost prožívání jedince z menšiny, specifických problémů menšin a rizik nepochopení z obou stran – menšiny i většiny, je nutným předpokladem pro úspěšnou poradenskou práci s těmito žáky/klienty a jejich rodinami.

Vymezení klientely – menšina

Menšina je podle encyklopedie Diderot „skupina lidí, které spojuje společná pozitivní identita ... odlišná vůči většině“ (díl 5., str. 136). Podstatné je to, že se vždy jedná o skupinu lidí, kteří se nějakými znaky liší od většiny populace, ve které žijí, které však zároveň spojuje určitý znak, který je jako menšinu vymezuje. Může se jednat o odlišný jazyk, kulturní tradice, barva pleti apod. Nejčastěji rozlišujeme menšiny národnostní, rasové, etnické či kulturní. Menšina však může být vymezena i odlišnými politickými názory, odlišnou sexuální orientací či odlišným náboženstvím. Ve většině případů se o menšině hovoří v případě, že je tato početně menší skupina populace nějakým způsobem znevýhodněna.

V případě našich škol a poradenských pracovišť se nejčastěji setkáváme s žáky, kteří patří do našich menšin (Romové, Němci, Slováci, Poláci), s příslušníky menšin, které se teprve utvářejí (Vietnamci, Ukrajinci, Rusové), dále s dětmi patřícími k jiným etnickým či národnostním skupinám, které u nás žijí přechodně (děti uprchlíků a zahraničních pracovníků). Z kulturně a nábožensky vymezených menšin jde hlavně o příslušníky náboženských sekt. U kulturně i etnicky velmi heterogenní skupiny uprchlíků se kromě charakteristik, daných jejich konkrétní zemí původu, je třeba vzít v úvahu rovněž prožité stresující zážitky a násilnou změnu prostředí, která byla vyvolána vnějšími okolnostmi. Velmi zatěžujícím faktorem u této skupiny je rovněž nejistota o budoucích perspektivách rodiny i dětí.

Všechny děti žijící v u nás mají nárok na to, aby byly vzdělávány a proto se s dětmi z menšin setkáváme v našich školách bez ohledu na to, jak dlouho

zde budou přebývat. V případě problémů těchto dětí se s nimi setkáváme i v pedagogicko-psychologických poradnách.

Jedinec z menšiny

Situace jedince z menšiny v sobě obsahuje reálné problémy, které vznikají při snaze pochopit život a jeho nároky v odlišné společnosti, které ne vždy rozumí a přesto se jí musí přizpůsobit. Zároveň zde působí jeho prožívání vlastní jinakosti, komplikované často předsudky ze strany majoritní společnosti. Velmi často si příslušníci většiny ani neuvědomují, že některé jejich způsoby chování či reakce mohou být pro příslušníka menšiny nepochopitelné, zavádějící, nepříjemné nebo prostě neznámé. Kulturní antropologové nás upozorňují na řadu příkladů, kdy se kulturní zvyklosti liší takovým způsobem, že mohou vyvolávat skutečné konflikty. Týká se to např. vnímání času, osobního prostoru, zdvořilého chování, role muže a ženy apod (Hall 1989).

Kromě řešení problémů praktického života musí jedinec z menšiny řešit i problémy složitější. Jde především o problémy hledání vlastní identity, které je pro dítě – dospívajícího z menšiny velmi obtížné právě proto, že žije pod silným tlakem většinové kultury. Řadu problémů, se kterými se škola setkává u svých žáků lze lépe pochopit, pokud si tyto obtíže uvědomujeme. Zvláště pro děti, které si teprve vytvářejí svou vlastní identitu jde o problém rozhodnutí mezi asimilací do většinové kultury a udržení vlastní etnické či kulturní identity. Kulturní identita je vědomí příslušnosti ke kulturní skupině a identifikace s ní. Většinou si vlastní kulturní identitu neuvědomujeme, pokud žijeme ve svém prostředí. U jedince z menšiny je proto problém vlastní kulturní identity velmi aktuální. Otázka, kterou identitu zvolit, stojící před mladým člověkem z menšiny může být ovšem komplikována odmítáním většiny přiznat mu právo příslušnosti k většině.

Dítě a především pak dospívající se tak dostává do rozporu mezi tím, co je od něj očekáváno venku a co doma. Výchovné působení školy a vnějšího prostředí pak může jak dítě tak i jeho rodina prožívat jako útok na zvyky, hodnoty i na celou kulturní a etnickou identitu. Návyky, dovednosti a znalosti dítěte odpovídají jinému kulturnímu prostředí, než je to, ve kterém žije doma a kde bylo primárně socializováno. Obtíže pak vznikají proto, že se dítě snaží řešit požadavky většinové kultury prostředky, které tomu neodpovídají (hovoříme pak o kulturním šoku). Konflikt však může také znamenat, že již dříve nabyté hodnoty, vědomosti či dovednosti brání přijetí nových, předkládaných školou a většinovou společností (viz podrobněji teorie sociokulturního handicapu, Štech 2000).

Ve Francii bylo výzkumně zjištěno, že školní selhávání dětí z menšiny může souviset spíše s obavou marginalizace ve vlastní menšině (především v rodině) protože úspěšnost je přibližuje spíše většinové společnosti (Štech

2000). Podobné výzkumy byly prováděny ve Spojených státech, kde se výzkumníci zabývali školním selháváním černošských adolescentů po vcelku úspěšných počátečních letech školní docházky. Ukázalo se, že problémem není nedostatek schopností, ale spíše identifikace s „černošskou“ školní neúspěšností (Tatum 2003). Můžeme si položit otázku, zda bychom podobné výsledky nenašli i u romských adolescentů u nás zvláště proto, že u nich konstatujeme podobný vývoj.

Jedinci z menšiny se totiž dostává zpravidla přijetí, ovlivněného předsudky a stereotypy, spojené s menšinou, do které náleží. Chování jedinců z většiny ho tak zatlačuje do způsobů chování a reakcí, které jsou od jeho menšiny očekávány, což zase potvrzuje názor většiny o správnosti existujících předsudků. Marginalizace menšin je pak vnímána jako přiměřený způsob chování a jedinci z marginální menšinové skupiny jsou akceptováni jen pokud se s touto situací smíří. Nejde zde jen o překonání negativních pocitů, závažnějším důsledkem je to, že menšina tyto negativní stereotypy od většiny přejímá a ztotožňuje se s nimi. Činí z nich tak vlastní autostereotypy, které pak negativně ovlivňují opět především vývoj mladého jedince z menšiny a jeho vnímání většinou.

Škola jako místo setkávání kultur

Specifickým místem setkávání kultur je škola jako nositel majoritních kulturních postojů. Problémy menšinových dětí, se kterými se zde setkáváme se týkají samozřejmě učitelů, ale i poradenských pracovníků, protože ti jsou voláni na pomoc, pokud učitelé docházejí k závěru, že v případě dítěte z odlišného prostředí potřebují odbornou pomoc.

Úkolem školy v každé kultuře je předávat hodnoty, postoje a obsahy kultury, kterou byla k tomuto účelu vytvořena. Je tedy jak výtvořem kultury, představitelem této kultury i jejím nástrojem. To, co je žákům ve škole předáváno, obsahuje řadu více či méně uvědomovaných kulturních faktorů. Je tedy nutno zvážit reálné možnosti a limity integrace menšinových žáků.

Situace menšinového žáka je dvojnásobně obtížná. Na jedné straně nemá stejné kulturní zázemí jako ostatní žáci, nemusí mít rozvinuty předpokládané dovednosti, nemusí rozumět řadě situací, může postrádat řadu informací a znalostí, které učitel u svých žáků očekává, o jazykových problémech nemluvě. Z druhé strany je však vybaven znalostmi i dovednostmi svého prostředí, zvládá jazyk i vzorce chování, sdílí hodnoty svých rodičů. To znamená, že pokud se menšina liší od většiny (a proto je vlastně menšinou), dítě prožívá konflikt mezi svým prostředím a majoritním prostředím ve škole, takže kromě zvládání nároků školy se musí ještě vyrovnávat s vlivy prostředí, v němž vyrůstá a žije mimo školu.

Vezměme jako příklad žáka při nástupu do školy. Musí ovládat vyučovací jazyk na přiměřené úrovni, mít přiměřeně rozvinuté funkce, jako jsou například pozornost, paměť, autoregulace (schopnost zůstat v klidu a soustředit se), mít pracovní návyky a dovednosti, ochotu pracovat (motivace), přiměřenou orientaci v čase a prostoru i určitou úroveň předchozích znalostí.

Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka je považována za významnou překážku při zvládání nároků školy u romských i jiných menšinových žáků. Nejde však jen o dostatečnou slovní zásobu či znalost gramatiky a syntaxe. Problémem je často odlišný jazykový kód, tedy způsob, jakým je řeč používána, jakou má v mimoškolním prostředí žáka funkci (podrobněji viz Štech 2000). Jestliže je v rodinném prostředí dítěte řeč používána jen jako prostředek k řešení aktuálních problémů rodinného života (požadavky, příkazy, zákazy), její funkce je velmi limitovaná a dítě ani nemusí tušit, že může mít jiné funkce (uvažovat, řešit problém). Jazyk a řeč navíc formují významně vyšší psychické funkce (Kolláriková, Pupala 2001), to znamená, že např. u dětí, v jejichž prostředí má řeč pouze praktickou funkci, nejsou nedostatečně rozvíjeny poznávací procesy, případně jsou rozvíjeny způsobem, který škola nepředpokládá. Zde je třeba poznamenat, že rozvíjení vlastní kultury, byť v jazyce menšiny, je z tohoto hlediska významným příspěvkem k rozvoji těch funkcí, které jsou pro školu důležité.

U dalších zmíněných funkcí, jako *pozornost a paměť*, se dost často předpokládá, že jde o záležitost zrání nervové soustavy. Je-li dítě zralé pro nástup do školy, dokáže se přiměřeně dlouho soustředit a zapamatovat si, co je potřeba. Nebere se v úvahu, že jde o funkce, které jsou sociálně formované. Původně biologické funkce dostávají konkrétní podobu, závislou na sociálním prostředí. To znamená, že schopnost soustředit se a zapamatovat si je utvářena povahou a mírou požadavků, které jsou na dítě kladeny v rodinném prostředí. Navíc zde ještě působí obsah, tj. na co se dítě učí soustřeďovat, co se učí zapamatovat.

V naší škole je kladen důraz především na *úspěšný výkon* žáka. Nejčastěji je chápán jako dobrý prospěch a příkladné plnění požadavků školy. Ovšem kritériem, podle kterého zjišťujeme u dětí z menšiny nedostatky, je naše vlastní kultura a to, co je v rámci kulturního zadání od školy požadováno. Z toho škola vychází a těžko si umíme představit školu, která by tolerovala neschopnost žáka zvládat požadavky na určité úrovni.

U žáků, selhávajících ve škole je většinou za příčinu považován nedostatek schopností nebo nedostatečná motivovanost. Pokud jde o *nedostatek schopností*, stačí připomenout problémy, které má psychologická diagnostika při měření inteligence romských dětí (obecněji jde o problém kulturně ovlivněných inteligenčních testů). *Motivovanost* ke školní práci souvisí s řadou dalších faktorů. Vzdělání jako hodnota je považována školou za samozřejmou.

Snaha po dobrém výkonu, ať už pro sociální uznání (rodinou, učitelem), budoucí úspěšnost (dobré zaměstnání) i pro uspokojení z vlastního výkonu jsou základy, na kterých škola staví svou motivační strategii. Vychází tedy z předpokladu, že tyto faktory jsou u žáků přítomny, a pokud ne, jde o selhání žáků (případně jejich rodiny), nikoliv školy. Velmi často je však pro žáka je smysl školy a vzdělávání nepochopitelný.

Zmiňovali jsme také *orientaci v čase a prostoru*, i když by bylo asi vhodnější mluvit o strukturaci či vnímání času a prostoru. Rovněž tyto funkce jsou ovlivněny sociálním působením a kulturou. Škola se potýká hlavně s nedostatečným či nevhodným využíváním času u žáků, kteří nejsou schopni včas plnit její požadavky a úkoly. Není-li pro žáka čas a prostor strukturován tak, jak škola předpokládá, žák si ani neuvědomuje, že zde selhává. Plynutí času má pro něj jiný význam, prostor je jinak organizován. Samozřejmost předpokladu, že čas plyne pro všechny stejně, může být příčinou nepochopení chování žáků.

Věnujme ještě pozornost *autoregulačním procesům*, které jsou pro úspěšné zvládnutí školních požadavků velmi důležité (hlavně nároky na chování). Schopnost ovládat své chování a emoce či odložit okamžité uspokojení potřeby je významně ovlivněna výchovným působením. Víme, že nejen u romských žáků se jejich projevy chování připisují odlišnému temperamentu. Do jisté míry je to jistě pravda, a je možno říci, že (vzhledem k vrozenému charakteru temperamentu) je v této oblasti tolerance školy poměrně vysoká. Přesto je však řada projevů žáků, které nejsou považovány za vhodné, interpretována jako nedostatky chování, protože se nebere v úvahu odlišnost kulturních vlivů, které sebeovládání žáka formují.

V řadě diplomových prací, obhajovaných na toto téma na katedře psychologie PedF UK, se objevuje základní postoj učitelů k žákům z menšiny takto: Pokud jsou stejní, jako ostatní, tak mi menšinoví žáci nevadí (Kramaříková 2004). (Dalo by se také říci, že nejen menšinoví, ale všichni žáci by zřejmě měli být jako ostatní). V podstatě lze interpretovat toto vyjádření jako potvrzení názoru, že povinností žáka je vyhovovat požadavkům školy a povinností jeho rodiny je připravit ho na to. Tolerance k menšinovému žákovi je z tohoto hlediska vymezena velice úzce. Tento přístup předpokládá, že všechny skupiny, žijící společně, se musí přizpůsobit dominantní skupině (která je považována za kulturně nadřazenou), to znamená, že většinová skupina má právo určovat co je správné a co ne a může vymáhat od menšiny, aby se přizpůsobila. Pro poradenského psychologa z toho vyplývá další zadání v práci s učitelem – kromě objasnění příčin problémů menšinového žáka je nutné také upozornění na stereotypy učitele, které většinou nejsou vůbec vědomé.

Poradenská práce s dítětem z menšiny

Na rozdíl od jiných situací je v případě poradenské práce s klientem z menšiny zapotřebí zahájit naši úvahu samotným poradenským psychologem. Je třeba zvážit přiměřenost jeho osobních kompetencí, získaných technik, profesionálních návyků i nástrojů, které má k dispozici. Následně se pokusíme stručně shrnout některé klíčové momenty poradenského procesu v práci s menšinovým dítětem a jeho rodinou.

Poradenský psycholog

Už bylo řečeno, že znalost specifických problémů menšin je nutným předpokladem pro úspěšnou poradenskou práci s těmito žáky. Stejně důležité je ovšem i to, aby si poradenský psycholog uvědomil svou vlastní zakotvenost ve své kultuře. Při studiu, ve výcviku i v dosavadní praxi získává poradenský psycholog kompetence, odpovídající určitým kulturním rámcům. Tímto rámcem je pro většinu z nás naše kultura. Je tedy na prvním místě nutné pracovat s vlastními předsudky a kulturní podmíněností. Pokud například sdílíme rozšířený předsudek, že školní neúspěšnost romských dětí je vysoce pravděpodobná a spíše geneticky podmíněná, nebudeme se ani při diagnostice ani v kontaktu s dítětem, jeho rodiči i učiteli nijak zvlášť namáhat, abychom odhalili případné schopnosti dítěte, protože je nepředpokládáme. Tím ale samozřejmě ovlivňujeme i chování a výkon dítěte.

Zásady poradenské práce s menšinovým klientem

Poradenský proces, ve kterém pracujeme s klientem z menšiny není v zásadě odlišný od toho, ve kterém pracujeme s běžným klientem. Aniž bychom zacházeli do přílišných detailů, je možné vymezit tři základní etapy poradenského procesu. Jde 1. o navázání kontaktu s klientem, 2. diagnózu problému a 3. intervenci, která by měla pomoci problém řešit.

1. *Navázání kontaktu s klientem* a vytvoření atmosféry důvěry. Zde je třeba především upozornit na to, že klient z menšiny – ať žák nebo jeho rodiče mohou vnímat poradnu a poradenského pracovníka jako součást školy a často budou považovat návrh na vyšetření v poradně za kárné opatření (s tím se ostatně můžeme setkat nejen v případě menšinových klientů). Důvěru je v tom případě samozřejmě mimořádně obtížné navodit (Hrabal 2003).

V komunikaci s klientem je třeba si také uvědomit, že jsme ovlivňováni verbální a neverbální komunikací dítěte a jeho rodičů. Jestliže máme např. obtíže porozumět tomu, co rodiče sdělují, může se snadno stát, že buď sdělované interpretujeme ve smyslu našeho očekávání nebo nás problém dorozumět se zatěžuje natolik, že se raději o komunikaci příliš nepokoušíme. V poradenských situacích snadno dochází k nedorozuměním i mezi jedinci

z téže kultury (Hadj Moussová 1995), tím spíše k nim může dojít tam, kde se připojuje neznalost jazyka druhého.

Dalším problémem může být interpretace chování dítěte a rodičů. Abychom porozuměli chování druhého člověka, musíme být obeznámeni se způsoby, kterými jsou v jeho kultuře vyjadřovány emoce, názory apod. Pokud si to neuvědomujeme, je riziko, že budeme interpretovat chování našich klientů podle zkušeností, získaných v naší kultuře. Je nutné mít na paměti, že všechny problémy, na které zde upozorňujeme a jistě i mnoho dalších, nelze řešit jen pečlivou přípravou budoucích poradců. Citlivost, empatie, pružnost – obecné kompetence poradenského psychologa mohou být velice užitečné při řešení nových a nezvyklých situací, z nichž mnohé jsou nepředvídané. Důležitým předpokladem je však to, že si musíme být vědomi vlivu naší vlastní kultury, jak už bylo zmíněno výše.

Výše jsme už zmiňovali fakt, že výchovné působení školy může menší nová rodina vnímat jak útok na její kulturní identitu (známe například argumentaci některých romských rodičů, že vzdělání dělá z jejich dětí „gádže“ – neromy). Naše snaha o pomoc tak může vyvolat úzkost a tím zvýšit pohotovost k obraně (často v podobě většího přimknutí právě k těm specifickým kulturním znakům, proti nimž je útok veden).

Dále je třeba brát v úvahu, jaká jsou očekávání klienta a jeho rodiny v souvislosti s poradenskou intervencí. Ukazuje se, že jedinci z menšiny jen zřídka vyhledávají sami pomoc poradny a ne vždy proto, že by o poradně nevěděli (Šimuniová 2003). Z toho lze do určité míry odvodit, že jejich očekávání nebude asi ve směru nalezení reálné pomoci. Součástí úvodní fáze v tomto případě bude také pomoci těmto klientům v chápání smyslu poradenské intervence obecněji.

2. Stanovení diagnózy. Zde se již můžeme opřít o řadu poznatků hlavně v diagnostice schopností. Připomeňme jen dlouholetá úsilí autorů psychologických testů u vytvoření „culture-free“ nebo alespoň „culture-fair“ diagnostických prostředků. Stále však zůstává skutečným problémem zjišťování reálné úrovně schopností jedinců z odlišné kultury – v našem prostředí se jedná nejčastěji o diagnostiku romských dětí. Zde odkazuji na příslušnou literaturu, např. v souhrnu Gould 1999.

Při používání diagnostických nástrojů je však třeba zvažovat nejen přiměřenost úkolů a norem, ale důležité jsou i další aspekty, především motivace diagnostikovaného jedince. V naší kultuře, kde je úspěch v čemkoliv považován za podstatnou hodnotu, můžeme očekávat, že většina našich dětských klientů se bude snažit uspět i v předkládaných testových úkolech – kromě těch, kteří takto orientováni nejsou. Je tedy vysoce pravděpodobné, že z tohoto hlediska budou souměřitelně s dětmi z naší kultury reagovat například děti z asijských kultur, orientovaných na úspěch především vzdělávací – (u nás

hlavně čínské děti), zatímco u romských dětí se pravděpodobně spíše setkáme s nezájmem o podobné nesmyslné činnosti.

V pracích autorů, kteří se zabývají problematikou nadaných jedinců můžeme najít určitá vodítka, jak vyhledávat známky schopností i u jedinců, které výkonové testy schopností neodhalí. Jedná se například o projevy tvořivosti a originality při řešení problémů, intuitivní porozumění situacím, dobrá paměť, pružnost myšlení a také specifická nadání pro umělecké činnosti. Pro dobrou úroveň schopností svědčí také prosociální chování dítěte, altruismus a cit pro spravedlnost (viz např. Hříbková, v tisku).

Pokud jde o diagnostiku osobnosti, použití standardních diagnostických nástrojů by mělo být jen velmi opatrné. Vhodnější bude spoléhat se na klinické metody jako je např. rozhovor, kde ovšem stále musíme být velmi ostražití při vyvozování závěrů. Vliv kulturních vzorců z obou stran – u klienta i diagnostika je v případě kvalitativních metod velmi výrazný.

3) *Intervence*. Po stanovení diagnózy hledáme s klientem odpovídající řešení. Zde musíme brát v úvahu kromě klientových možností, podmínek, situace i jeho osobnosti rovněž specifické charakteristiky menšiny, do které patří. Je zřejmé, že např. v případě školního selhávání můžeme spoléhat na důslednou spolupráci rodičů v případě dítěte z menšiny, která přikládá velkou důležitost školnímu úspěchu, zatímco rodina, jejíž hodnoty jsou orientovány jinak nám podobnou oporu neposkytne a měli bychom navrhovat typ intervence, který se spoluprací rodičů nepočítá.

V této fázi také klient přijímá rozhodnutí, jakým způsobem bude řešit svou situaci. Víme, že základním principem poradenství je svoboda klienta, tj. že poradce nesmí vyvíjet na klienta nátlak, aby přijal to či ono rozhodnutí. Také v této situaci se můžeme setkat s kulturně podmíněnými reakcemi menšinových klientů. Klient z kultury, kde je samozřejmostí podřízení se autoritě nebude velmi pravděpodobně chápat o čem je řeč, mluvíme-li o jeho svobodě rozhodování, když poradce navrhuje řešení. Na druhou stranu mají poradenští pracovníci častou zkušenost s romskými rodiči, kteří považují za nejlepší strategii, jak se vyhnout tlaku poradny i školy souhlasit se vším, co je navrhováno. Reálné řešení je pak ovšem jiná věc. V obou případech tedy rodiče přijímají návrh poradce jako jedinou možnost, v každém případě však z jiných důvodů a s jinými důsledky.

Pokusila jsem se poukázat na některé problémy, které se mohou vyskytnout v poradenské práci s klientem z menšiny. Nejde o úplný výčet nejen proto, že v reálném kontaktu s těmito klienty se mohou objevit situace, které jsme vůbec nepřepokládali. Úplný přehled by si vyžadoval také dlouhodobou výzkumnou práci a sbírání zkušeností poradenských pracovníků z praxe. V tomto ohledu jsme však teprve na počátku práce.

LITERATURA

- Axelson, J.A. (1985). *Counseling and Development in a Multicultural Society*. Monterey, Brooks/Cole.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., Dasen, P.R. (2002). *Cross-Cultural Psychology*. Cambridge, University Press 2002.
- Gould, S.J. (1997). *Jak Neměřit člověka*. Praha, nakladatelství Lidové noviny 1997.
- Hadj Moussová Z. (1995). Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika* 4/1995
- Hadj Moussová, Z. (2003). Příslušnost k menšině jako příčina handicapu. In: Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z.: *Psychologie handicapu I*. Liberec, PedF TUL.
- Hall, E.T. (1989). *Beyond Culture*. New York, Anchor Books.
- Hamers, J.F., Blanc, M.H. (1999). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, University press.
- Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie*. Praha, PedF UK.
- Hrabal, V., Hadj Moussová, Z. (2004). Překonávání klientova odporu. In: *Pedagogicko psychologické poradenství III. – Intervence*. Praha, PedF UK.
- Janata, J. (1999). *Agrese, tolerance a intolerance*. Praha, Grada.
- Kekes, J. (1996). *The Morality of Pluralism*. Princeton, University Press.
- Kramaříková, M. (2004). *Postoje učitelů k žákům z menšiny*. Diplomová práce. Praha, PedF UK.
- Murphy, R.F. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha, SLON.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturní výchova*. Praha, ISV.
- Průcha, J. (2003). *Interkulturní psychologie*. Praha, Portál.
- Seilerová, B. (1996). *Tolerancia v procesoch akulturácie*. Bratislava, Iris.
- Sue, D.W., Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different*. New York, John Wiley.
- Šatava, L. (2001). *Jazyk a identita etnických menšiny*. Praha, Cargo Publishers.
- Šimuniová, M., (2003). *I cizinec může být žákem české školy*. Diplomová práce. Praha, PedF UK.
- Štech, S. (2000). Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z., Štech, S.: *Psychologie handicapu*. Praha, Karolinum.
- Tatum, B.D. (2003). *Why Are All Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* New York, Basic Books.

MŮŽEME O „ROMECH“ HOVOŘIT JAKO O (JEDNÉ) SKUPINĚ? ¹

Marek Jakoubek

FHS UK Praha

Úvod. Romské populace v ČR a SR

V současnosti tvoří tzv. „romskou populaci“ ČR i SR zejména tři subetnické romské skupiny: Prvou jsou olašští Romové (sami sebe označují termínem *vlachike Roma*, který je původně odvozen od území „Valachie“ – součásti dnešního Rumunska), kteří na území Slovenska přišli z Rumunska v průběhu 19. století. Někteří příslušníci této skupiny až do roku 1959, kdy jim v tom bylo státní mocí zabráněno, kočovali. Obživu si obstarávali obchodem s koňmi, rozličným překupnictvím a kotlářstvím, výsadou žen pak bylo hádání z ruky či karet.

Druhou skupinu tvoří Romové slovenští. První zmínky o pobytu této skupiny na území Slovenska jsou již z 15. století z okolí Spíše (Mann, 2000, s. 7) a již zanedlouho tyto zprávy referují o jejich sedentarizaci. Typickým způsobem obživy slovenských Romů byla „tradiční romská řemesla“ jako kovářství, korytářství, košíkářství, zvonkařství, výroba metel, nepálených cihel – valek apod. (Davidová, 1995). Kromě těchto činností pak velice významnou roli hrála také pomoc sedlákům, zejména při sezónních pracech.

Poslední dotyčnou subetnickou skupinou jsou Romové maďarští (vlastním označením *ungrike Roma*), jejíž příslušníci jsou usazeni v maďarsky mluvících částech Slovenska, původem i kulturou se nijak výrazně neodlišují od Romů slovenských; nejvýznamnější odlišnost těchto dvou skupin tak spočívá v jazycích, jež jejich příslušníci užívají při komunikaci s okolní společností² a v jejich vlastních dialektech romštiny. Právě pro někdejší shodnost usedlého způsobu života Romů slovenských a maďarských je nejvýraznější rozdíl odlišující tyto dvě skupiny na jedné straně a na druhé pak Romy olašské. Příslušníci subetnické skupiny Romů olašských obě tyto skupiny společně označují jako *Rumungri* (jedin. č. *Rumungro*), tento termín je odvozeno od *Rom ungro* – maďarský, resp. uherský Rom a původně byl určen Romům v Uhrách, kteří se usazovali jako jedni z prvních. Romové olašští, kteří

¹ Stať je upravenou verzí témat rozpracovaných in: Jakoubek, M. – *Romové: konec (ne)jednoho mýtu*, Praha 2004.

² Srov.: *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike* (kol. aut.), Bratislava 2000, str. 10.

kočovali, tímto termínem označovali všechny usedlé skupiny Romů, kterými právě z tohoto důvodu pohrdali (Horváthová, 2002, s. 38).

Zejména důležitá je skutečnost, že jednotlivé subetnické skupiny (zejména pak Romové olašští ve vztahu k oběma dalším skupinám) jsou vzájemně endogamní, tedy že mezi nimi nedochází ke vzájemným sňatkům.

Vztah jednotlivých romských subetnických skupin přitom Elena Lacková komentuje příměrem k jednotlivým národům slovanským: „málokdo z Čechů a Slováků ví, že nejsou všichni Romové stejní, že se dělíme na různé skupiny asi tak jako Češi, Poláci, Bulhaři, Srbové a Chorvati, každá skupina je sama pro sebe, má své zvyklosti a obřady, svůj dialekt, své rodové profese, zkrátka svůj způsob života. Jedna zná tu druhou jenom z dálky, z vyprávění, ze zkazek zkreslujících pravdu, z pověr a předsudků“ (Lacková, 1998, s. 190).

Rituální čistota a nečistota

Zcela odlišným principem rozdělujícím dále jednotlivé romské skupiny je institut rituální nečistoty. Tento koncept jde napříč zmíněnými subetnickými celky a má totožný dopad na jejich vnitřní strukturu. Existuje jak u Romů maďarských, tak i slovenských a olašských.

Koncepce rituální nečistoty vychází z předpokladu existence určité nehmotné, magicky pojímané iracionální kvality, která svou přítomností rituálně (tedy nikoli v našem obvyklém smyslu hygieny) znečišťuje svého nositele.

Člověk, který je rituálně nečistý, se v (slovenské) romštině označuje slovem *degeš* (resp. *degeša* příp. též *rikoňara*, *pšara*, *koňara*, *močkošara* či *dubki*) (Šebková, Žlnayová, 1999, s. 140). Degešem se člověk buď narodí, jsou-li jeho rodiče rituálně nečistí, anebo se jím může během svého života stát. Degešem se člověk stane tím, že se na něj přenese kvalita rituální nečistoty, přijde-li do styku s věcmi, zvířaty, nebo osobami, které již rituálně znečištěny jsou. Své rituální nečistoty se pak již zbavit nemůže – „tato nečistota je v tomto životě neodčinitelná“ (Sekyt)³ – a stává se nenávratně a nadosmrti degešem (příčemž tato kvalita je dědičná). V případě, že se daná osoba jako degeš narodí, je situace identická – jak říká romské přísloví: „*degešiske uliľa, degešiske merla*/narodil se jako degeš a jako degeš umře“ (Hübschmannová, Šebková, Žigová, 1991, s. 83).

Uvedená romská subetnická společenství jsou tedy ještě uvnitř rozdělena neviditelnou bariérou rituálního znečištění na dvě skupiny – na *degeše* a na

³ v tisku, Čeněk & Západočeská univerzita.

žuže Roma (jedn. č. žužo Rom; v romštině *rituálně čistý Rom*⁴). Tyto skupiny jsou, stejně jako subetnická společenství samotná, endogamní, tedy nedochází mezi nimi k vzájemným sňatkům, neboť tímto sňatkem (resp. následným soužitím) by se rituálně čistý partner znečistil, což je pro žuže Romy největší pohroma a potupa, která má též výrazný dopad na sociální status jedince.

Rituální čistota je něčím, co si každý žužo Rom úzkostlivě hlídá a střeží. Žuže Roma tvoří totiž jakousi romskou „aristokracii“. Obecně se považují za Romy „lepší“, než jsou degeši (na které nahlízejí jako na „horší sortu“ /Horváthová, 1998, s. 13/ a zaujímají vůči nim „negativní postoj“ /Pavelčíková, 1999, s. 14/), a proto by pro ně ztráta čistoty znamenala také společenský pád a opovržení. Navíc by byl tento propad následován vyloučením z rodiny, neboť ostatním rodinným příslušníkům by soužitím s rituálně nečistou osobou hrozilo znečištění, a tak svého člena zapudí a zřeknou se jej. Přijít o rituální čistotu tedy znamená „sociální smrt“ a naprostou katastrofu, Romové jsou proto v této otázce velice úzkostliví a důslední.

Velice významný je v dané souvislosti fakt, že vztah jednotlivých subetnických skupin je často chápán jako analogický (nebo přímo identický) se vztahem rituální čistoty a nečistoty. Zejména mezi Romy olašskými je rozšířen názor o vlastní nadřazenosti vůči oběma ostatním subetnickým skupinám a obecné přisuzování rituální nečistoty těmto bez rozdílu. „Vzít si za ženu Rumungricu byla pro Olacha vždy velká hanba, sociální propad, a kolikrát to znamenalo jeho vyloučení z komunity, podobně jako když si rituálně čistý Rom vezme manželku z rituálně nečisté rodiny. Tyto *podobné* situace pak mohou být v mnoha případech pokládány za *identické*: pro většinu Olachů jsou Rumungři nejenže méněcenní, ale přímo *nečistí*. Všichni Rumungři jsou degeši...“ (Podlaha, 2002, s. 46). Velice významná je pak v tomto ohledu skutečnost, že tento skupinový status je připsán a není v moci jeho nositele jej jakoukoli činností změnit. „Rumungři jsou degeši ne proto, že žerou psy, ale proto, že jsou to Rumungři“, říká můj informátor.⁵

Nikterak řídký však není (samozřejmě mezi Romy slovenskými a maďarskými) ani názor mého informátora⁶, že „Olaši jsou všechno komplet degeši“.

⁴ Žužo = romsky „čistý“; žuže Roma = Romové, kteří nejedí rituálně nečisté maso (koňské, psí) a obvykle žijí na vyšší sociální rovině. (Hübschmannová, M., Šebková, H., Žigová, A. – *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*, Praha 1991, str. 291, heslo: „žužo“)

⁵ Informátor B. P., narozen 1975, vzdělání základní, t.č. nezaměstnaný, lokalita v okrese Prešov. (Zápis z 2. 6. 2000)

⁶ Informátor F. Č., narozen 1967, vzdělání základní, t.č. nezaměstnaný, lokalita v okrese Prešov. (Zápis z 3. 1. 2001)

Ve všech uvedených případech, ať již se skupinové členění romských společenství řídí podle rituální nečistoty či příslušnosti subetnické je zřejmé, že ona často zmiňovaná „všeromská jednota“ je pravdě značně vzdálená, neboť skutečnost je taková, že „cigánske skupiny sa zvyčajne vyhýbajú vzájomným kontaktom“ (Marušiaková, 1985, s. 699), přičemž ve všech případech platí pravidlo skupinové endogamie – „zákon ‚čistej krvi‘ je najdôležitejším pre každú skupinu“ (Marušiaková, 1985, s. 698) a jeho porušení je důvodem k vyloučení ze společenství.

Roma nane jekh/nejsou všichni Romové stejní

Jak je vidět, je často zmiňovaná „romská populace“ (tedy ona hypotetická skupina „Romů“), chápána jako označení jednoho romského společenství fungujícího jednotně a jednotně vystupujícího vůči majoritní společnosti obvykle z velké části pouze umělým konstruktem (či spíše lichou představou) majoritní společnosti, neboť předpokládá homogenitu a identitu tam, kde se nalézá výrazná heterogenita a principiální odlišnost. „Pri výskume života a kultúry Cigaňov“ je tak zejména „dôležité uvedomiť si jednu základnú vec, a to, že Cigáni nie sú jednoliaty celok“. (Čajánková, 1954, s. 153) Právě zmiňovaná diverzita je přitom pro Romy „tradiční“, zatímco moderní teze o tom, že Romové „jsou a považují se za společné ... etnikum“ (Davidová, 2000, s. 25) jsou spíše (pokud vůbec) hudbou budoucnosti. Reálný stav je totiž takový, že mezi Romy „neexistuje jednotné etnické povedomie“ (Marušiaková, 1988, s. 73) přičemž „historicky nemají Cikáni představu o sobě samých jako o skupině, a také pro sebe jako skupinu nemají slovo. Namísto národnosti rozlišují mezi různými kmeny a lokálněji mezi rozšířenými rodinami a klany. Jejich evropská jména – jako Cikáni nebo *Zigeuner* – naznačují monolitickou jednotu“, což ovšem „není přesný obraz toho, jak vidí sami sebe – je to obraz toho, jak je vidí lidé, kteří k nim nepatří“. (Fonsecová, 1998, s. 229). Při výzkumu těchto společenství je tedy třeba mít na paměti, že „rozmanité komunity nepřesně označované jako ‚Cikáni‘ či ‚Romové‘ vnějším světem sebe samotné nikdy nepovažovaly za náležející k jedné kulturní, natož pak ‚národnostní‘ skupině“ (Pogany, 1999, s. 154), přičemž „jediná věc, o níž můžeme říci, že je spojuje je fakt, že ‚vypadají stejně‘, nebo se stejnými ‚zdají být‘ z hlediska těch, kteří je takto označují, zatímco oni sami se navzájem za stejné nepovažují“ (Pogany, 1999, s. 155). A tak „zatímco většina příslušníků majoritní společnosti řadí každou osobu označenou jako Cikán do jedné kategorie, Cikáni samotní využívají skutečných i symbolických prostředků k vyjádření *rozdílů, které je vzájemně odlišují* ve prospěch jejich příslušnosti k jednotlivým skupinám“ (Pogany, 1999, s. 158).

Nesmírně významná je také skutečnost, že jednotlivé romské skupiny se liší tradicemi, kulturou, jazykem, historickými osudy i dalšími charakteristi-

kami. „Rómovia“ tudíž „nie sú homogénnym etnickým spoločenstvom, ale spoločenstvom vnútorne, teda kultúrne i sociálne výrazne diferencovaným“. (Dubayová, 2001, s. 148) „*Neměli bychom tedy hovořit o Romech u nás jako o jednolitě skupině obyvatel vyznačující se shodnými znaky*“ (Horváthová, 1998, s. 41).

O „Romech“ jako jednolitě skupině tedy jistě hovořit nemůžeme, je ovšem otázkou, co je vlastně integračním pojátkem skupiny označované tímto termínem, když se uvnitř ní nalézají společenství (v daném případě Romů olašských), jejichž členové jsou „od všech ostatních skupin odlišní etnicky, antropologicky, jazykově i kulturně“, stejně jako „svou výraznou identitou“ (Davidová, 2000, s. 80).

Nejprekvapivější a nečekaná je pak skutečnost, že Romové z jednotlivých skupin (ať již vymezených subetnicitou či rituální nečistotou) chápou jako své partnery primárně příslušníky majoritní společnosti, nikoli Romy z ostatních skupin a i přes očividné a pro majoritní společnost základní a určující odlišnosti „romské populace“, „Romů“ a majoritní společnosti, odmítají příslušníci jednotlivých romských skupin být zahrnováni do jedné společné množiny („házení do jednoho pytle“), protože mezi kterýmkoliv Romem z takto označené skupiny („Romové“) a libovolným příslušníkem majoritní společnosti je odlišnost a bariéra nekonečně menší, než nepřeklenutelné propasti endogamie, zákazu komensality, „nevraživosti“ (Navrátil, Musil, 2003, s. 207), „antagonistických vztahů“ (Lábusová)⁷ a někdy až „nesmiřitelnosti“ (Goral, 1998, s. 76) *uvnitř* této. Slovy Jeleny Marušiakové (1988, s. 58): „vztahy medzi jednotlivými cigánskymi skupinami sú oveľa horšie než medzi Cigánmi a obyvateľstvom necigánskeho pôvodu (gádžami)“. Takže, mají-li jednotlivé romské skupiny „tendenciu k izolácii od okolitého obyvateľstva“, „ešte viac [sa izolujú] od iných cigánskych skupín“ (Horváthová, 1988, s. 12).

Nejparadoxnější je tedy skutečnost, že v pomyslném společenství, jehož účastníky se jednotlivé skupiny (vymezené příbuzenskými vazbami, subetnicitou a rituální nečistotou) cítí být, jsou jejich nejbližšími společníky – příslušníci majority. „Každý Cigán“ je tedy „predovšetkým členom svojej skupiny, až na druhom mieste sa cíti byť príslušníkom širšieho spoločenstva, ktoré podľa neho tvoria *najprv* občania necigánskeho pôvodu a až *potom* cudzie cigánske skupiny“ (Horváthová, 1988, s. 73).

Tento vztah přitom panuje jak mezi skupinami vymezenými příbuzensky či rituálně, tak i subetnicky, takže „v lokalitách so zmiešanými rómskymi sub-etnickými skupinami – Rumungri preferujú v interakciách skôr ne-rómov

⁷ v tisku

ako olašských Rómov“, na něž se „dívají spatra“ (Štampach, 1929, s. 40), a pro které olašský Rom znamená „menej ako gadžo“ (Pivoň, 2003, s. 3). E. Davidová (1965, s. 151) dokonce uvádí, že členové těchto skupin [Rumungři a Olaši] se se v jí zkoumaných lokalitách nejen „vôbec nestýkali“, ale „často sa priamo nenávideli“; obdobně se pak i „slovensky hovoriaci Rómovia ... skôr identifikujú so Slováckmi ako s maďarsky hovoriacimi Rómami“ (Radičová, 2001, s. 174)⁸. Většina dosud uváděných citací referovala o stavu na Slovensku, v ČR ovšem panuje v případě nejvýraznějších subetnických skupin situace analogická, neboť i zde jsou příslušníkům „subetnické skupiny slovenských Romů ... bližší Neromové ... než příslušníci subetnické skupiny olašských Romů“ (Frištenská, Víšek, 2002, s. 14). A podíváme-li se na vztah příslušníků oné nepočetné skupiny původních Romů českých a moravských k Romům slovenským resp. olašským, ukáže se, že čeští Romové mají vůči uvedeným skupinám „silné výhrady“ a „neudržují s nimi kontakty“ (Holomek, 1999, s. 157). Nepřekvapí nás proto, že „vzájemná solidarita [těchto romských skupin – pozn. M.J.] je někdy slabší, než solidarita s Neromy“ (Říčan, 1998, s. 28).

Můžeme tedy uzavřít zjištěním, že kategorii „romská populace“, „romská menšina/minorita“, „romská komunita“, ovšem i „Romové“ etc. z pohledu subjektů, které by měly být jejími členy nic neodpovídá, protože v jejich očích jsou si jednotlivé subetnické celky (a v jejich rámci pak i rituální ne/čistotou oddělené skupiny) primárně nerovny a není tedy možné stavět je v jakémkoliv smyslu sobě na roveň a tak je zahrnout do rámce jedné kolektivity. Z těchto důvodů se zdají být teze o tom, že „všetci Rómovia sú bratia“⁹ spíše iluzorní. Vždyť jaký by to byl bratr, s kterým nemohu pojíst, vypít si kávu či (v krajním případě, ale nikterak výjimečném) podat si ruku? Naopak se zdá být nutné přijmout skutečnost, že „uvnitř skupiny označované *Romové* narážíme na pravý opak vzájemného sdílení a solidarity utvářející jednotnost etnika či národa“ (Lábusová)¹⁰. Nazývat všechny Romy na světě bratry a sestrami (Marušiaková, Popov, 2001, s. 13–15) je tedy, vzhledem k endogamii jednotlivých skupin opisujících obvykle *příbuzenské* linie, poměrně absurdní, protože *právě to* by členové zmiňovaných skupin nikdy nepřijali a právě tomu se pravidly endogamie brání; (obdobně zavádějící je v tomto smyslu i název knihy J. Cangára: „*Ludia z rodiny Rómov/Manuša andar e familija Roma*“ (2003) implikující zcela lichou – a hlavně pro Romy samotné nepřijatelnou – představu, že všichni Romové jsou „jedna rodina“).

⁸ Citovaná autorka hovoří o lokalitách Jesenské a Důžavská cesta; se stejnou situací jsem se ovšem setkal i ve zkoumaných lokalitách s obdobnou konstelací.

⁹ Výrok z prohlášení předneseného na Prvním mezinárodním kongresu Cikánů v Londýně pořádaném ve dnech 8.–12. 4. 1972 Mezinárodním cikánským výborem. (Liégeois, 1995)

¹⁰ nepublikované sdělení

Z uvedených skutečností však plynou některé důsledky. Například oblíbená teze hlásající, že Romové musí být subjektem (nejčastěji „řešení romské problematiky“) ba dokonce vyhlašování, že Romové již „sú subjektom, a tedy nielen objektom riešení problému, preto sa budú aktívne podieľať ...“ (Sulitka, 1999, s. 228) neodpovídají pravdě a jedná se podle všeho jednak o výkřiky nepoučených (ze strany příslušníků majoritní populace) a jednak o záměrnou manipulaci (ze strany tzv. „romské politické reprezentace“, která tímto zavádějícím vyhlášením legitimuje svůj mandát). Pravdou současnosti je totiž stav, kdy „Romové dosud zřejmě představují spíše než menšinu sumu různě definovaných lokálních komunit s velice různorodým historickým a migračním zázemím a složitými vzájemnými vztahy“. (Frištenská, Haišman, Víšek, 1999, s. 479) Přičemž sami „Romové ... jsou nešťastní, že je veškerá populace bere jako jeden celek“ (Goral, 1998, s. 75) a „těžce nesou, že většinová populace nečiní rozdílu mezi ... skupinami, které mezi sebou téměř nekomunikují ... ani se vzájemně nestýkají“ (Goral, 1998, s. 75–76), které „se od sebe distancují“ (Hübschmannová, Řehák, 1970, s. 555), jsou „samostatné“ (Marušiaková, 1989, s. 78–82; Davidová, 1995, s. 117), „sami pro sebe“ (Lacková, 1998, s. 190) a „mnohdy nepřátelské“ (Davidová, 1995, s. 117; Marušiaková, 1989, s. 75). Co se tedy vztahů „mezi cudzími [cigánskými] skupinami“ týče, byly tyto vždy „poznačené určitým antagonizmom“ (Horváthová, 1988, s. 18) přičemž je třeba dodat, že se nejedná o úpadkový stav či regres, ale o znak, o němž hovoří již nejstarší prameny o romských skupinách (Marušiaková, 1989, s. 72) a jímž se vztahy skupin předků dnešních Romů vyznačovaly patrně již v Indii (Hübschmannová, 1970, s. 63).

Romové tedy mohou být leda subjekty mnoha, přičemž každému segmentu by odpovídala vlastní reprezentace. Jediná a jednotná tzv. „politická reprezentace“ Romů je na podvodu založenou skupinou, chybí totiž subjekt, který by mohla legitimně zastupovat. Romové jsou mnoha skupinami a tedy mnoha subjekty, kterémužto stavu odpovídá mnohá reprezentace. Samozvaní tzv. „romští lídři“ reprezentují zájmy vždy pouze omezené skupiny, takže jejich „názorům je ze strany majority přikládán neadekvátní význam“ (Frištenská, Haišman, Víšek, 1999, s. 487).

Popsaný stav je přitom jen nepatrně, pokud vůbec, odlišný od stavu, který mezi předky Romů panoval v Indii. O situaci v Indii sice nemáme žádné přímé zprávy, ale „podľa údajov v prameňoch môžeme ... predpokladať, že išlo o rozšírené veľkorodinné alebo rodové celky...“ (Marušiaková, 1968, s. 610). Co se týče umístění v celkovém sociálním systému, ukazuje se zároveň, „že predkovia Cigánov neboli príslušníkmi iba jedinej triedy a, ako nám to naznačuje popri lingvistike (Horváthová, 1961, s. 3–24) aj materiál etnografický, nepochádzali iba z jedného spoločného kmeňa“ (Horváthová,

1961, s. 17; 1964, s. 22). Stran konkrétní pozice pak, jak jsem již uvedl, i „porovnávací materiál ... potvrzuje, že predkovia Cigánov patrili vo všetkých oblastiach Indie do nižších, pritom rôznych kást“ (Horváthová, 1988, s. 12).

Připočteme-li k uvedeným skutečnostem fakt, že předkové dnešních Romů opouštěli Indii v relativně rozsáhlém časovém období a postupně, tedy „v rozličných časových intervalech a v malých skupinkách, které pravděpodobně nepresahovali velkorodinné formácie“ (Horváthová, 1974, s. 11) vůbec nás nepřekvapí, že v případě dnešních Romů narážíme na „absentující vědomie spoločného pôvodu“ (Mann, s. 51).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že agitační teze o tom, že Romové opustili Indii „jako jeden národ“, který se „rozdělil až v Evropě“ (Hancock in Fonsecová, 1998, s. 21), a že je tedy v případě dnešních Romů třeba „znovu nabýt ztracenou jednotu“ (Hancock, 2001) nemají reálný základ a jsou přinejlepším projekcí hodně vzdálené (pokud vůbec) budoucnosti do minulosti anebo spíše pouze přáním konstruktérů romského národa.

Závěr

Z výše uvedeného zřetelně vyplývá fakt, že pojetí „Romů“ jako (jedné) skupiny je zavádějící a mylné, přičemž právě tato (chybná) představa, jejímž jádrem je přesvědčení, že „oni“ („Romové“) existují coby (jedna) skupina a je tudíž možno s „nimi“ jako s takovou skupinou jednat, je příčinou mnoha neúspěchů projektů a dalších aktivit realizovaných ať již státním aparátem či nevládními organizacemi.

Vzhledem k tomu, že uvedená a ve svých základech mylná představa o jednotě všech Romů ovlivňuje (nejen) sociální politiku našeho státu, či dokonce Evropské unie, by dané oblasti výrazně přispělo, kdyby byla přijata skutečnosti mnohem přiměřenější koncepce, podle níž „Romové“ dnes spíše než (jednu) skupinu, komunitu či menšinu „představují ... sumu různě definovaných lokálních komunit [ještě lépe: populací; pozn M.J.] s velice různorodým historickým a migračním zázemím a složitými vzájemnými vztahy“ (Frištenská, Haišman, Víšek, 1999, s. 479) (pročež též není možno tyto rozmanité populace označovat homogenizující a vzhledem k povaze těchto populací naprosto neadekvátní etiketou „etnická skupina“ či „národnostní menšina“).

LITERATURA

- Cangár, J. (2003). *Ludia z rodiny Rómov/ Manuša andar e familija Roma. Doplnková učebnica o dejinách a živote Rómov pre základné a stredné školy*, Nové zámky.
- Čajánková, E. (1954). Život a kultura rožkovianských Cigánov, *Slovenský národopis* 2/1954, str. 153.
- Davidová, E. (2000). Změny ve hmotné kultuře Romů – bydlení a strava, In: *Černobílý život*, Praha.
- Davidová, E. (1965). *Bez kolíb a šiatrov*, Košice, str. 151.
- Davidová, E. (1995). *Cesty Romů/Romano drom*, Olomouc, str. 117.
- Davidová, E. (2000). Romové a česká společnost. Hledání domova, porozumění a vzájemného soužití, *Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky* 3/2000.
- Dubayová, M. (2001). *Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny*, Prešov, str. 148.
- Fonsecová, I. (1998). *Pohřbi mě vestoje. Cikáni a jejich pouť*, Brno.
- Frištenská, H., Haišman, T., Víšek, P. (1999). Souhrnné závěry, In: *Romové v ČR*, Praha, str. 487–479.
- Frištenská, H., Víšek, P. (2002). *O Romech (na co jste se chtěli zeptat), manuál pro obce*, Praha, str. 14.
- Goral, L. (1998). Romové a Evropa, In: Šišková, T. (ed.) – *Výchova k toleranci a proto rasismu*, Praha, str. 75–76.
- Hancock, I. (2001). *Země utrpení*, Praha, str. 157.
- Hirt, T., Jakoubek, M. (2003) Konstruktivistická analýza romské nacionální mýtotvorby, in: Jakoubek, M., Poduška, O. (eds.): *Romské osady v kulturologické perspektivě*, Brno, str. 57–68.
- Holomek, K. (1999). Romská menšina v České republice, in: Gabal, I. (a kol.) – *Etnické menšiny ve střední Evropě. Konflikt nebo integrace*, Praha, str. 153–171.
- Horváthová, E. (1988). K etnografickej a migračnej dynamike Cigánov, *Slovenský národopis*, roč. 36, 1/1988.
- Horváthová, J. (2002). Kapitoly z dějin Romů, In: *Interkulturní vzdělávání, příručka nejen pro středoškolské pedagogy*, Praha, str. 38.
- Horváthová, E. (1961). Cigáni pred príchodom do Európy, *Slovenský národopis*, roč. IX, č. 1, str. 3–24.
- Horváthová, E. (1964). *Cigáni na Slovensku*, Bratislava.
- Horváthová, E. (1974). K otázke etnokultúrneho vývoja a etnickej klasifikácie Cigánov, *Slovenský národopis* 22, 1/1974, str.11.
- Horváthová, J. (1998). *Základní informace o dějinách a kultuře Romů*, Praha.
- Hübschmannová, M. (1970). What can Sociology suggest about the Origin of Roms, *Archiv orientální* 40, str. 51–64.

- Hübschmannová, M., Šebková, H., Žigová, A. (1991). *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*, Praha.
- Hübschmannová, M., Řehák, J. (1970). Etnikum a komunikace. K projektu výzkumu Romů v ČSSR, *Sociologický časopis* 6/1970, str. 248–559.
- Jakoubek, M. (2004). *Romové: konec (ne)jednoho mýtu*, Praha.
- Jakoubek, M., Budilová, L. (2004). (Lokální) romské komunity – dekompozice pojmu (na příkladu lokality České Kamenice), in: Budil, I. & Horáková, Z. (eds.) – *Antropologické symposium III. Sborník*, Plzeň, str. 118–137.
- Jakoubek, M. (2003). Romské osady – enklávy tradiční společnosti, in: Jakoubek, M., Poduška, O. (eds.): *Romské osady v kulturologické perspektivě*, Brno, str. 9–30.
- Lacková, E. (1998). Vždycky mě přitahovali Olašští Romové, In: Manuš E. (ed.) – *Jdeme dlouhou cestou. Příběhy Romů a Neromů v proměnách času*, Praha, str. 190.
- Lábusová, A. (nepubl.) O otázce romské identity – „Na džanav te dživel pre oda svetos“ /Neumím žít na tomhle světě/.
- Lábusová, A. (v tisku). O otázce romské identity. Na džanav te dživel pre oda svetos, In: Jakoubek, M., Hirt, T. – *Romové: kulturologické etudy*. Čeněk & Západočeská univerzita.
- Liégeois, J.-P. (1995). *Rómovia, Cigáni, kočovníci*, Bratislava, str. 218–9.
- Mann, A. B. (2000). *Rómsky dejepis*, Bratislava, str. 7.
- Mann, A. B. (1998). Problém identity Rómov, In: Kiliánová, G. (ed.) – *Identita etnických spoločenstiev. Výsledky etnologických výzkumov. Etnologické štúdie* 5, str. 51.
- Marušiaková, E. (1968). Rodinný život Valašských Cigánov na Slovensku a jeho vývinové tendencie, *Slovenský národopis* 34, 4/1968, str. 610.
- Marušiaková, J. (1988). Vzťahy medzi skupinami Cigánov, *Slovenský národopis* 36, 1/1988.
- Marušiaková J. (1985). K problematike cigánskej skupiny, *Slovenský národopis* 33, 4/1985, str. 698–699.
- Marušiaková, J. (1989). Cigánske etnikum a etnické procesy, In: *Teoreticko-metodologické východiská výskumu cigánskej rodiny a cigánskych obyvateľov*. Príspevky zo seminára v Košiciach 17.–18. februára 1988, Košice, str. 70–82.
- Marušiaková, E., Popov, V. (2001). Historický osud a súčasné problémy Cigánov/ /Rómov v strednej a východnej Európe, *Etnologické rozpravy* 2/2001, Bratislava, str. 13–15.
- Navrátil, P., Musil, L. (2003). Sociální práce jako nástroj překonávání sociálního vyloučení Romů, In: Navrátil, P. (a kol.) – *Romové v české společnosti*, Praha, str. 207.
- Pavelčíková, N. (1999). *Romské obyvatelstvo na Ostravsku (1945–1975)*, Ostrava, str. 14.

- Pivoň, R. (2003). Předmluva, in: Stojka, P., Pivoň, R. – *Náš život/ Amáro trajó*, Bratislava, str. 3–4.
- Podlaha, B. (2002). *Hrst poznámek ke strukturaci romské osady*, Diplomová práce na FHS UK, str. 46 (nepubl.).
- Pogany, I. (1999). Accommodating an Emergent National Identity: The Roma of Central and Eastern Europe, *International Journal of Minority and Group Rights* 6/1999, str. 149–167.
- Radičová, I. (2001). *Hic sunt Romales*, Bratislava, str. 174.
- Říčan, P. (1998). The Lost Identity of Czech Roma, in: Uherek, Z. (ed.) – *Prague Occasional Papers in Ethnology, No. 5 – Ethnic Studies and the Urbanized Space in Social Anthropological Reflections*, Praha, str. 27–33.
- Sekyt, V. (v tisku). Romské tradice a jejich konfrontace se současností (romství jako znevýhodňující faktor), In: Jakoubek, M., Hirt, T. – *Romové – kulturologické etudy*, Čeněk & Západočeská univerzita.
- Sulitka, A. (1999). Vývoj a současný stav praktických řešení a kompetencí vrcholných orgánů státu po roku 1989, In: *Romové v ČR*, Praha, str. 228.
- Šebková, H., Žlnayová, E. (1999). *Romani čhib, učebnice slovenské romštiny*, Praha, str. 140.
- Štampach, F. (1929). *Cikáni v Československé republice*, Praha, str. 40.

Kontakt:

jakoubek@ksa.zcu.cz

V. Normy, hodnoty, společnost

KONCEPTY EMPIRICKÉHO VÝZKUMU HODNOT

Libor Prudký

FHS UK a agentura POINT Praha

1. Téma hodnot a možnosti a meze empirického sociologického kvantitativně orientovaného zkoumání

Téma hodnot je předmětem zkoumání mnoha vědních disciplín. Téma velmi aktuální, vhodné pro nekonečné diskuse a možná i pro mlčení... V rámci Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity působil rovněž malý tým, který se touto problematikou zabýval. A to za pomoci nástrojů, které se nabízejí v té části empirické sociologie, která operuje v prostředí velkých reprezentativních sociologických šetření.

Možnosti zkoumání hodnot právě prostřednictvím sběru a zpracovávání empirických dat z reprezentativních sociologických šetření bývají často předmětem pochyb. Není divu. Téma hodnot je hluboce strukturované, s velkými dopady a souvislostmi, s dosahy do hloubky osobnosti i vědomí skupin, dokonce i institucí či národů, a při tom téma subtilní, s neusazenými měřítky a s paradigmaty, která nemají obecněji přijatou podobu. Velká empirická sociologická šetření bývají v těchto souvislostech chápána spíše jako nástroje příliš hrubé, neschopné postihnout jemnosti a hloubku tematiky hodnot.

S vědomím mnoha omezení a nebezpečí jsme si nicméně položili otázku po možnostech zkoumání hodnot v naší společnosti právě prostřednictvím postupů, které umožňují a přinášejí velké sociologické výzkumy. Otázka byla omezená na zkoumání tendencí, které se ve struktuře hodnot v naší společnosti objevují. Nemohlo jít o otázky na komplexní poznání hodnotových struktur v české populaci, nýbrž o náznak empiricky ověřených odpovědí o trendech a základních strukturách hodnot, jako nepominutelném rámci konkrétních hodnotových posunů a trendů ve vývoji osobností a etnicit. Zkoumání spojené s přesvědčením, že takový rámec nelze při zkoumání tendencí vývoje osobnosti a etnicity u nás pominout.

Můžeme zde připomenout koncept strukturace vlivů prostřednictvím matice podmiňujících vlivů na zkoumaný předmět výzkumu, jak je uvádí např. Strauss a Corbinová¹. V této souvislosti mohou být výsledky empirického sociologického výzkumu hodnot opřené o hromadná data chápány jako jednu z úrovní agregace, kontextu a intervenujících proměnných a tedy i jako jeden

¹ Blíže Strauss, A., Corbinová, J., Základy kvalitativního výzkumu. Albert, Boskovice 1999.

z nepominutelných vlivů na zkoumaný předmět i postupy kvalitativního výzkumu.

Z jiného pohledu – čerpajícího spíše s axiologických souvislostí poznávání v obecné metodologii a filosofických a kulturologických přístupech k hodnotám – je možné obecně o hodnotách hovořit jako o

1. stavebních kamenech kultury,
2. součástí obsahu sociálních fenomenů a vztahů,
3. zdrojích sdílení a tedy i sociální a kulturní soudržnosti,
4. součástí identifikátoru skupiny či etnika, ba dokonce i společenství nebo i institucí,
5. aspektu duchovní existence společenství,
6. atributu morálky,
7. jednom z definičních znaků osobnosti,
8. zdroji motivace chování.

Z těchto dimenzí pojetí hodnot může výzkum čerpající z výsledků velkých empirických sociologických šetření přinášet spíše poznatky o trendech a tendencích spíše v prvních pěti pohledech, než o třech zbývajících dimenzích pojetí hodnot.

2. Hlavní koncepty současných velkých empirických sociologických zkoumání hodnot

V současné sociologické literatuře lez nalézt několik postupů zkoumání hodnot opřených o velká srovnávací sociologická empirická šetření. Snad nejznámější jsou práce založené R. Inglehartem², které mají přímý projev v sérii výzkumů World Value Study a také European Value Study. Pracoviště vedené prof. Inglehartem na universitě v Ann Arboru (Illinois) soustavně rozvíjí téma aplikace poznatků z velkých mezinárodních srovnávání hodnotových struktur v nejrůznějších oblastech života společnosti. Další postup je spojen s pracemi S. Schwartz³, také s užitím v řadě zemí.

² Nejznámější je jeho práce *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles*. Princeton, 1977, z řady dalších připomeneme Inglehart, R., Basanez, M., Moreno, A., *Human Values and Beliefs*, University of Michigan, 1998 a Inglehart R., *Modernization and Postmodernization*. Princeton, 1997. Naposledy a dokonce s pozoruhodnou prezentací originálního teoretického konceptu vývoje současných společností v: Welzel, Ch., Inglehart R., Klingemann H-D., *The Theory of human development: A cross-cultural analysis*. In: *European Journal of Political Research*, 42, 2003, pp. 341–379. O bližší výklad i částečné rozvinutí Inglehartova přístupu k dynamice dichotomií hodnotových struktur se pokusil autor tohoto textu v publikaci *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. CESES, Gutenberg, Praha 2002, str. 290–332.

³ Uvedený v ucelené podobě v textu Schwartz, S.H. *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1992, pp 1– 65.

Pro oba připomenuté koncepty sociologického empirického výzkumu hodnot (tedy: Inglehartův i Schwartzův) je příznačné, že se opírají o vymezení možné obsahové strukturace hodnot ve společnosti a hledají pro ně vhodné indikace, které – po naplnění terénním sběrem dat – interpretují v předem teoreticky a metodicky zdůvodněných a ověřených vztazích a postupech. Vznikají tak poznatky, které umožňují srovnávat situaci v hodnotových strukturách v různých vrstvách společnosti, v různých zemích a dokonce mezi různými kulturními a civilizačními okruhy. R. Inglehart se spolupracovníky na základě těchto poznatků koncipuje „kulturní mapy světa“ a v poslední době dokonce objevuje něco jako transkulturní průniky, které vedou až k formulaci velkých konceptů společenské dynamiky. (Jde o koncept nabízející dokonce přesah teorie modernizace. Viz připomenutý text autorů Welzel, Inglehart, Klingemann, 2003.)

Tyto postupy umožňují poznávat společenskou strukturaci hodnot v obsahových modelech, vymezených vlastně ze samotné strukturace těchto modelů. V tomto směru přinášejí na jedné straně pozoruhodné poznatky a na druhé straně vyvolávají pochybnosti: do jaké míry je skutečnost „dovoditelná“ do modelu spíš, než že je model východiskem pro poznávání skutečnosti?

3. Impulsy a východiska nově koncipovaného sociologického kvantitativně zaměřeného empirického zkoumání hodnot

Základním impulsem pro práci našeho týmu byl úkol založený ještě před vznikem CVVOE. Konkrétně šlo o zpracování výsledků z velkého mezinárodního výzkumu Bůh po komunismu (známého pod názvem Aufbruch), realizovaného v deseti postkomunistických zemích. Autor tohoto textu byl odpovědný za zpracování sociologické části české etapy tohoto výzkumu a prvně tehdy bylo využito možností, které pro poznání hodnot nabízí srovnávací analýza výsledků originálního empirického sociologického mezinárodního šetření s výsledky jiných velkých sociologických šetření.⁴ Tehdy jsme zahájili práce na sekundárních analýzách velkých mezinárodních šetření a dosud jsme je ještě nemohli ukončit. Nepřeberné množství dat je jedním z východisek a zároveň jedním z oprávnění našich zkoumání.

Právě kombinace poznávání teoretických konceptů empirických sociologických zkoumání hodnot s výsledky dlouhodobých sekundárních analýz mnoha sociologických šetření hodnotových struktur byla zdrojem postupů, které posléze vyústily ve formulaci a testování nového konceptu sociologického empirického výzkumu hodnotových struktur.

⁴ Blíže v Prudký L. u.a. Religion und Kirchen in Ost (Mittel) Europe: Tschechien, Kroatien, Polen. Ostfildern, Schwabenverlag, 2001.

Srovnávací analýza výsledků řady sociologických empirických výzkumů hodnot v naší společnosti (i jinde) ukázala, že bez ohledu na to, jak indikátory pro zkoumání hodnotových struktur vznikly, lze je v určitých seskupeních porovnávat. Tato seskupení se nejvýrazněji projevují v podobnosti jazyka užitých indikátorů.

Téměř ve všech srovnávaných výzkumech⁵ se nacházejí podobné indikátory založené na elementárních vyjádřeních základních životních hodnot (často spojených s jednoslovným triviálním pojmenováním a následným žebříčkem). Lze obvykle nalézt indikátory zabývající se zaměřením, orientováním hodnot (nejčastěji spojené s mírou souhlasu s určitými výroky explicitě vázanými na možné obsahové modely hodnot v dané kultuře). Vždy se také objevují indikátory charakterizující omezení v platnosti či neplatnosti hodnot v rámci či prostoru, v němž se životní hodnoty usadily a jejich nasměrování zacílilo. Toto rámování bývá složitější, je obvykle spojováno s mírou a podobou důvěry, smyslu či víry. Ne ve všech výzkumech bylo téma hodnot explicitě promítnuto i do jejich aktivizace, především v tom, co je považováno za přijatelné (či nepřijatelné) při jejich naplňování. Nicméně tato dimenze struktury hodnot je ve všech srovnávaných empirických šetřeních alespoň imanentně obsažena. Lze říci, že bez těchto čtyř dimenzí se vlastně žádné empirické sociologické zkoumání hodnotových struktur neobejde. Samozřejmě, že všechny tyto dimenze byly ve srovnávaných výzkumech vždy zkoumány nejen samy o sobě, ale také ve vzájemných vztazích a ve vztazích k sociálně-ekonomickým (statusovým) a demografickým charakteristikám souboru dotazovaných.

Toto rozložení indikátorů hodnotových struktur nevycházelo z žádných předem daných hledisek. Vyplynulo ze sekundární analýzy jiných výzkumů i srovnávací analýzy s výzkumem Bůh po komunismu v ČR. Nelze ani říci, že šlo o třídění intuitivní: šlo prostě o metodickou část výstupu ze srovnávacích analýz. A tyto metodické poznatky se dalšími srovnávanými výzkumy vlastně potvrzovaly. Postupně jsme vytvořili „zásobníky“ indikátorů pro výzkum hodnotových struktur tak, jak byly používány ve srovnávaných výzkumech. Ty nejprve sloužily pro ucelenější sekundární analýzy a dále k testování jejich vzájemných vztahů, tedy – vztahů mezi týmiž indikátory (nebo: velmi podobně konstruovanými indikátory) v různých výzkumech. Jednak šlo o testování jejich zastupitelnosti (především za pomoci faktorové analýzy),

⁵ Šlo o řadu výzkumů, z nichž připomeneme jen ty nejdůležitější. Již zmíněný výzkum Bůh po komunismu (sběr dat na konci roku 1997), dále výzkumy z řady European Value Study, v ČR realizovaných v letech 1991 a 1999, z řady ISSP výzkumy Nacionalismus z roku 1995, Religiozita z roku 1998, dále výzkum World Value Study u nás v konci roku 1990, výzkumy realizované týmem vedeným P. Fričem v rámci Centra sociálních a ekonomických strategií FSV UK, hlavně Životní strategie z roku 2002 a Elity z roku 2004 i další výzkumy.

dále o testování jejich sociálně-ekonomického a demografického zasazení (za pomoci korelačních analýz vůči sociálně-ekonomickým a demografickým charakteristikám respondentů) a konečně o testování za pomoci umělých znaků, v nichž se promítaly obsahové difference hodnotových struktur (založené v konceptu většiny srovnávaných výzkumů), tedy za pomoci typologických postupů. Ty byly testovány rovněž korelační analýzou a dalšími postupy vícerozměrné analýzy.

Výsledný (tedy ověřený a testovaný) zásobník nutných indikátorů pro zkoumání hodnotových struktur byl k dispozici po pětileté práci a dal základ svébytnému konceptu zkoumání hodnotových struktur ve společnosti. Ten není založen na modelu obsahových typů hodnotových struktur, preferencí a orientací, nýbrž na jazykových a významových rozdílech a shodách v indikátorech, na vztazích vzájemného ověřování a křížových kontrol mezi indikátory uvnitř pojmových seskupení a také mezi nimi a konečně na konstrukci potenciálních vztahů uvnitř konceptu hodnotových struktur, jako jazykového vyjádření strukturace a výstavby hodnot ve společenských vztazích. Ovšem s vyústěním v poznatcích o obsahových diferencích v hodnotových strukturách populace či jejích částí.

Rozhodující význam pro ověřování takto konstruovaných indikací hodnotových struktur měly předvýzkumy a následná velká samostatná empirická šetření, zaměřená především na vysokoškolské studenty. Výběr těchto souborů byl ovlivněn dostupností terénu a využitelnosti ve výuce. Vznikla zvláštní situace, která umožňovala studentům učit se pracovat s výsledky empirických sociologických šetření na datech získaných empirickým šetřením, kde oni sami fungovali jako respondenti.

Konkrétně šlo o dva druhy svébytných empirických šetření. Jedním byl typologicky vybraný soubor studentů prvních ročníků jedenácti fakult českých vysokých škol (celý soubor zahrnul přes 1100 respondentů). Terénní sběr dat se uskutečnil na přelomu let 2001 až 2002. Od roku 2002 běží další výzkum, konkrétně longitudinální šetření studentů prvního ročníku Fakulty humanitních studií UK. Ve třech letech se ho zúčastnilo 939 studentů, to je 56,4 % všech přijatých studentů na FHS do bakalářského studia. Vznikl tak samostatný prostor jak pro testování využitelnosti nově tvořeného konceptu empirického výzkumu hodnotových struktur, tak pro shromáždění a vyhodnocení poznatků o platnosti všech hypotéz, které stojí v základech tohoto konceptu.

Vznikl tak současně i prostor pro formulování postupů, které sloužily jako základ pro dokončení konstrukce nového konceptu, totiž pro vytvoření nástrojů, které umožňují z dat o hodnotových strukturách zjišťovaných zkoumáním založeném na jazykových a významových podobnostech a shodách vyvozovat na obsahovou výpověď o hodnotových strukturách ve společnosti

či jejích částech. A konečně celý postup bylo možné také zpětně aplikovat jako metodu svérázné sekundární analýzy a v tomto směru reinterpretovat výsledky srovnávaných empirických šetření. Tudíž i předložit podklady pro srovnávací analýzu vývoje hodnotových struktur v naší zemi i ve srovnání s jinými zeměmi.

Je třeba zdůraznit, že bez možností vytvořených v rámci CVVOE by k dlouhodobému testování a analýzám nemohlo dojít. Sekundární analýzy zaměřené na obsahové dílčí výstupy (např. první typologie hodnotových orientací české populace jsme vypracovali v roce 2002, sekundární analýzu zaměřenou na vybraná etnika ještě o rok dřív, atd.) a na rozvoj metodiky indikace a porovnávání hodnotových struktur trvají doposud, vlastně už šestý rok. Je důležité připomenout, že zároveň sloužily a slouží jako zdroje pro desítky seminárních prací a několik diplomových prací, tedy jako zásadní zdroj výuky důležité části studentů FHS UK.

4. Stručné vymezení nového konceptu empirického sociologického výzkumu hodnotových struktur

Výsledná konkretizace takto vzniklého konceptu empirického zkoumání hodnotových struktur vytvořená v rámci sekce výzkumu hodnot CVVOE je ve schematické podobě následující:

Metodika přístupu

1. Koncipování struktury hodnot podle významů a verbálního vyjádření do skupin indikátorů

- Skupina stěžejních životních hodnot (hodnotové preference)
- Skupina směru, trendů a zaměření hodnot (hodnotové orientace)
- Skupina ohraničující prostor usazování a nasměrování hodnot (hodnotový rámec)
- Skupina promítnutí hodnot do postupů a akcí (normy chování)
- Sociální, ekonomické a demografické vlivy – diferenciaci z nich plynoucí

Pro možnost bližší specifikace metodiky přístupu vyvinutého v tomto konceptu výzkumu hodnot je potřebné alespoň ve stručnosti *přiblížit pojetí základních skupin indikátorů a hlavních indikátorů v nich i jejich funkci v konstrukci hodnotových struktur*:

Hodnotové preference jsou chápány jako elementární vyjádření základních životních hodnot, často jednoslovné, bez specifikace obsahu, s vysokou rezistencí vůči změnám: základní stavební kameny hodnotové struktury.

Hodnotové orientace: Specifikace hodnotových preferencí z hlediska zaměření (zacílení) významů. Často vážením výroků v bateriích (souvislostech): základní zdroj obsahového zaměření hodnotových struktur.

Hodnotový rámec: Ohraničení možností pohybu a dosahu hodnot prostřednictvím míry možného vlivu jedincem, důvěrou, vírou a především ozřejmením smyslu existence, hodnotových preferencí a orientací. Často prostřednictvím několika indikátorů: základní zdroj pro pochopení míry aktivizace a reflexe utváření hodnotových struktur.

Normy chování: zde jako potvrzení či vyvrácení hodnot, kdy normy jsou chápány jako možné postupy realizace toho, „co se má“ a „oč se má usilovat“. Indikace pomocí přijatelnosti přestupků. Jde o základ můstku od hodnot k chování.

Sociální, ekonomické a demografické charakteristiky představují specifikaci shod či rozdílů mezi jednotlivými typy hodnotových struktur. Jsou tak jak základem pro konkretizaci sociálního začlenění těchto typů, tak jedním ze zdrojů ověřování míry platnosti zjištění o typech sociálních struktur.

2. Indikace jednotlivých skupin: obvykle hlavní indikátor a projektové, kontrolní či doplňkové indikace

Pro jednotlivé skupiny indikátorů byly vyvinuty konkrétní indikace, rozdělné na hlavní (charakterizující jádro skupiny) a doplňkové, které slouží jednak ke specifikaci hlavního indikátoru, dále pro jeho případné rozšíření a také pro ověření (kontrolu) platnosti a pravdivosti zjištění, která jsou s hlavním indikátorem spojena. V konstrukci těchto indikátorů, dovedené až do typové skladby dotazníku, je jádro metodiky přístupu ke zkoumání hodnotových struktur podle tohoto konceptu.

Skupina indikátorů	Hlavní indikace	Doplňkové a kontrolní indikace (varianty)
A. hodnotové preference	Základní životní hodnoty	<ul style="list-style-type: none"> • Zdroje klidu a rovnováhy • Vlivy na úspěšné manželství • Podstatné atributy výchovy dětí (co si děti z výchovy mají především uchovat pro život)
B. hodnotové orientace	Zaměření hodnot – struktura tendencí vývoje hodnot	<ul style="list-style-type: none"> • Specifikace hodnotových orientací podle konkrétních situací (výkonnost, chudoba, úspěch, spokojenost, soudržnost atd.) • Ochota ke změnám
C. hodnotový rámec	Smysl existence	<ul style="list-style-type: none"> • Důvěra obecně a vůči konkrétním aspektům života spol. (stát, nositelé moci, instituce, atd.) • Víra, zvláště náboženská • Možnosti ovlivňovat průběh života

D. normy chování	Přijetí či odmítání přestupků	<ul style="list-style-type: none"> • Podoba aktivit v oblastech přestupků/norem • Míra nezbytnosti řádu
E. sociální, ekonomické a demografické vlivy	(členění na hlavní či doplňkové indikátory zde nepřichází v úvahu) Rozsah a pojetí – včetně případných kontrolních indikací – jsou vázány na zacílení a možnosti konkrétního výzkumu. Dosud u nás jako podstatné vystupují zvláště pohlaví, věk, náboženská, vzdělání, druh školy, životní úroveň, životní styl, velikost obce, bydliště, region a jeho socio-ekonomická úroveň a dynamika, difference ve vybavenosti domácnosti podmínkami pro vzdělání a kulturní a sociální kapitál a difference v podobě některých atributů dosavadní socializace.	

Metodika zpracování

1. Vícerozměrná analýza hlavních indikátorů a testování vztahů s indikátory doplňkovými: v rámci jednotlivých skupin hledání vnitřní struktury a váhy obsahových hledisek (hodnotových typů) uvnitř hlavních indikátorů i uvnitř doplňkových indikátorů za pomoci vícerozměrné analýzy; testování vztahů mezi hlavními a doplňkovými indikátory a vyvozování konkretizace hlavních indikátorů.

Tato část metodiky je jednak součástí zpracování, ale zároveň jde vlastně o důležitou součást vzniku a ověřování platnosti konceptu.

2. Konstrukce umělých znaků pro hodnotové typy a testování uvnitř skupin a mezi skupinami: ověřování možností pro konstrukci agregátů pro obsahové zaměření v rámci hlavních indikátorů i ve spojení s indikátory doplňkovými; konstrukce umělých znaků a testování jejich platnosti uvnitř skupin; testování vztahů mezi ověřenými a platnými agregáty (umělými znaky) mezi skupinami a konstrukce typů hodnotových struktur podle obsahového zaměření procházejících všemi skupinami vymezení hodnotových struktur (skupiny a. až d.), pokud přicházejí v úvahu ve všech skupinách.

Práce s umělými znaky je základem pro rozhodující výstup užití tohoto konceptu výzkumu hodnot. Jejich prostřednictvím totiž lze specifikovat podobu i souvislosti typů hodnotových struktur vyskytujících se v populaci či jejích částech. V tomto směru jde o stěžejní část metodiky zpracování. Proto se konkretizaci práce s umělými znaky budeme věnovat v dalším textu o něco podrobněji.

3. Analýza sociálních, ekonomických a demografických charakteristik hodnotových typů: testování vztahů takto vytvořených typů a sociálních, ekonomických a demografických charakteristik (včetně vybraných charakteristik dosavadního socializačního vývoje) a porovnávání míry stejnorodosti těchto charakteristik, jako dalšího testovacího hlediska platnosti typů hodno-

tových struktur. Zároveň jde o konkretizaci sociálního, ekonomického a demografického zakotvení jednotlivých typů hodnotových struktur.

Přichází v úvahu samozřejmě i další postupy zpracování, mezi nimiž hraje významnou roli především srovnávací analýza s výsledky jiných sociologických výzkumů v dimenzích, které umožňuje míra kompatibility. Využití longitudinálního šetření je velmi účinné.

5. Blíže k práci s umělými znaky

Pro propojení jednotlivých skupin mezi sebou – to slouží jednak jako potvrzení typů hodnotových struktur (případně vyvrácení jejich projevů) a jednak jako zdroj konkretizace těchto typů – má **rozhodující význam struktura a konkretizace umělých znaků**. Jsou, jak už bylo řečeno, základem konstrukce obsahových typů hodnotových struktur.

Konkrétně jde o následující strukturu umělých znaků, jimiž jsou potvrzovány či zamítány platnosti jednotlivých typů hodnotových struktur v populaci, či v jejích částech, nebo dokonce mezi populacemi různých států:

Přehled zastoupení umělých znaků u jednotlivých skupin atributů hodnot

(Grafické označení vyjadřuje fakt, že v dané skupině existují zdroje pro možnost vytvoření umělého znaku, který slouží jako součást charakteristik typů hodnotových struktur. Znamená to, že prostřednictvím umělých znaků pro jednotlivé typy hodnotových struktur lze v jednotlivých skupinách a mezi jednotlivými skupinami porovnávat a testovat platnost zjištění o jednotlivých typech – obsahových zaměřeních hodnotových struktur.)

Skupina	Typ hodnotové struktury						
	tradiční	pohodové	liberální	socialist.	nábožen.	nihil.	pospolit.
Preference	xx	xx			xx		xx
Orientace	xx	xx	xx	xx	xx	xx	
Rámec	xx	xx	xx	xx	xx	xx	

(Normy – podle možností a specifikace lze zprostředkovaně doplnit ke všem typům.)

Poznámka k přehledu: v označení sloupců jsou uvedeny názvy typů hodnotových struktur, které se ukázaly jako relevantní. Jedná se o typ zaměřený na „tradiční hodnoty“, na liberální hodnoty, na hodnoty spíše rovnostářské, spojené s tradičním chápáním socialismu, dále o typ preferující hodnoty opřené o náboženskost a víru, také o typ směřující spíše k nihilistickým hodnotám, typ zaměřený na bezprostřední, přímé, citově zabarvené vztahy (pospolitostní typ) a konečně typ nazvaný jako „pohodový“. Jde o zvláštní kombinaci „nenáročné hédonistické orientace“: jde sice o slast, ale ne za cenu přílišné aktivity. Rozhodující je pohoda, rozhodující je existence v dané chvíli, důležitý je odklad řešení, odklad rozhodování, mnohost a proměnlivost situací, které

ovšem lze jen ztěží uchopit a zvládnout, především by to znamenalo narušit momentální pohodu, a to nestojí za to... (Typ poměrně široce rozšířený i v populaci současných vysokoškoláků.)

Typy hodnotové struktury byly vesměs konstruovány z kombinace určité podoby hlavního indikátoru a části doplňkového indikátoru.⁶ Platilo při tom, že jde o vymezení typu v rámci celého výběrového souboru. Nejde o typologii v pravém slova smyslu, protože typy jsou konstruovány jednostranně: podle určitých kritérií byl vybrán typ reprezentující například liberální hodnotové struktury, ale to neznamená, že zbývající respondenti jsou náchylní být protikladem tohoto typu. Každý typ je vybírán a konkretizován sám o sobě. Důležité je, že je daný typ konstruován (za pomoci umělého znaku) obvykle ve všech relevantních skupinách indikátorů. A lze tedy pracovat nejen s jeho rozsahem a vlivy na něj, ale také s porovnáním míry shody v jiné rovině pohledu na strukturu hodnot.

Jak je z předchozího vidět, dosud jsme byli s to konstruovat sedm typů hodnotových struktur. Jednotlivé typy jsou odlišně ověřitelné. V jednom případě – u typu pospolitostních hodnotových struktur – jde o možnost konstrukce jen u jedné skupiny indikátorů: ověřitelnost tohoto typu je tudíž podstatně menší než např. u typu náboženské hodnotové struktury, který prochází všemi třemi skupinami (a je ještě ověřitelný i v normách a samozřejmě za pomoci analýzy sociálních, ekonomických a demografických charakteristik v každé ze skupin). Lze předpokládat, že časem se podaří dopracovat se i k dalším typům, především spojeným s konzumním chováním či jasnou výkonovou orientací, apod.

Platí, že jednotlivé umělé znaky (tedy: základy pro typy hodnotových struktur v jednotlivých skupinách indikátorů) jsou zaznamenatelné jednak svým rozpětím (jaký je podíl daného vzorku, který se jasně přiklání k danému typu), dále srovnáváním rozpětí u jednotlivých skupin indikátorů. Jako vzájemně se potvrzující v tomto hledisku jsme brali, když ve srovnatelném čase byly difference v rozpětí výskytu daného typu plus mínus 3 %. Další postup spočívá v testování shody v rozměrech jednotlivých typů hodnoto-

⁶ Samozřejmě, že se to nevztahuje k normám, kde bylo možné pouze konstruovat z faktorové analýzy zástupce zaměření, která se pravděpodobně spíše přiklání k tradičním hodnotovým strukturám – protože jsou spíše spojeny s nepřijatelností některých přestupků proti tradičním hodnotám, jako jsou manželská rodina, manželská věrnost, poctivost apod. – než k jiným a podobně spíše přiklání k liberálním hodnotám, atd. Nebylo však zatím možné utvářet jasnější typy například přímým určením hranic pro agregace, které by se s takovými typy spojovaly. Normy pro zpracování modelu slouží spíše jako doplňkové kritérium, nebo také předchází konstrukce typů hodnotových struktur může být spíše zdrojem pochopení a objasnění právě určité podoby výběru norem chování.

vých struktur, především párovým srovnáváním. Když se stalo, že všechny vzájemné vztahy v rámci jednoty typu (tedy vztahy mezi umělými znaky mezi skupinami) byly statisticky významně shodné, chápal jsem to jako druhý krok potvrzení platnosti zjištění. Konečně třetím hlediskem bylo – tam, kde to bylo možné – srovnávání v čase, v průběhu času. To se samozřejmě týkalo hlavně longitudinálního šetření. Ale také srovnávání mezi shodnými výzkumy. (Zde o srovnávání hlavně mezi EVS 1991 a EVS 1999 a z části i o výzkum životních strategií z roku 2002, výzkum Pražanů z roku 2004 a výzkum elit z téhož roku.)

Není zde místo na prezentaci ani dílčích výsledků dosavadních rozborů. Všechny dílčí poznatky by mohly vést k nedorozuměním.

Z metodického hlediska je zásadní, že dosavadní propočty užité na datech z výzkumů realizovaných v rámci CVVOE (tedy: vysokoškoláci z 11 fakult ČR a 3 shodné longitudinální šetření v rámci 1. ročníků FHS UK) ukázaly, že uvedený postup je využitelný. Potvrdily se většinou všechny tři kroky – shoda podílů typů na vzorku, vztahy stejného směru a statisticky významné mezi umělými znaky z jednotlivých skupin indikátorů i shodné tendence ve vývoji u longitudinálních či v časových intervalech následně realizovaných výzkumech. To nás vede k přesvědčení, že bude možné dále pracovat na zpřesňování a konkretizace kritérií. A také ke zjištění, že za pomoci tohoto postupu lze konstruovat typy hodnotových struktur ve zkoumaných souborech dotazovaných. Další ověřování ukáží, do jaké míry jde o obecný poznatek. Další ověřování zároveň budou překračovat hranice České republiky a mohou se postupně stát i jedním z pramenů zkoumání cest k hodnotám Evropy. Také proto, že půjde o součást výzkumu v rámci VI. Programu EU „Vývoj evropského občanství“.

LITERATURA

- Frič, P. a kol. (2003). *Češi na cestě za svojí budoucností*. CESES, G plus G., Praha.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization*. Princeton.
- Inglehart, R. (1997). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles*. Princeton.
- Inglehart, R., Basanez, M., Moreno, A. (1998). *Human Values and Beliefs*. University of Michigan.
- Prudký, L. u.a. (2001). *Religion und Kirchen in Ost (Mittel) Europe: Tschechien, Kroatien, Polen*. Ostfildern, Schwabenverlag.
- Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. (2002). CESES, Gutenberg, Praha, str. 290–332.

- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *In Advances in Experimental Social Psychology*, 25, pp 1–65.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert, Boskovice.
- Welzel, Ch., Inglehart R., Klingemann H-D. (2003). The Theory of human development: A cross-cultural analysis. In: *European Journal of Political Research*, 42, pp. 341–379.

Data z výzkumů:

- Bůh po komunismu (sběr dat na konci roku 1997), Pastorální fórum Vídeň
- European Value Study, v ČR realizovaných v letech 1991 a 1999
- ISSP Nacionalismus z roku 1995
- ISSP Religiozita z roku 1998
- World Value Study, u nás sběr dat v konci roku 1990
- Životní strategie z roku 2002, CESES, tým vedl P. Frič
- Elity z roku 2004, CESES, tým rovněž vedený P. Fričem
- Výzkum hodnotových struktur vysokoškoláků, CVVOE, Point, 2002, tým vedl L. Prudký
- Výzkum hodnotových preferencí studentů 1. ročníků FHS UK, 2002, 2003, 2004, tým vedl L. Prudký

VYBRANÉ APLIKACE METODIKY EMPIRICKÉHO SOCIOLOGICKÉHO ZKOUMÁNÍ HODNOTOVÝCH STRUKTUR

**Michaela Šmídová – Anna Hroudová – Jitka Bartoňová
– Libor Prudký**

Agentura POINT Praha

Úvodní poznámka

Následující tři texty jsou ukázkou variant možných aplikací nového konceptu empirického výzkumu hodnot, který byl vyvinut, ověřen a aplikován v rámci Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity (dále CVVOE), konkrétně jeho sekce Výzkum hodnot, soustředěné v agentuře POINT Praha.

Obecná teoretická a metodologická východiska tohoto postupu, jakož i principy konceptu samotné, jsou obsahem stati L Prudkého „Koncepty empirického výzkumu hodnot“, která předchází tomuto textu. Zde čtenář najde zdroje a principy, včetně základních pramenů, s nimiž jsme ve výzkumu pracovali a které je potřebné mít na paměti při čtení následujících tří ukázek.

Rozhodujícími prameny pro zpracování těchto textů byly na prvním místě velké sociologické empirické výzkumy, s nimiž byly výsledky výzkumu hodnotových struktur vysokoškoláků – realizovaného právě v rámci sekce Výzkum hodnot CVVOE – komparovány.

Smysl textů je v prezentaci diferencovaných přístupů k interpretaci zkoumaných problémů a v ukázce alespoň malé části originálních poznatků, které výzkum hodnotových struktur vysokoškoláků přinesl. Prezentací odlišných postupů interpretace jsou zároveň naznačeny varianty využitelnosti vyvinutého konceptu empirického výzkumu hodnotových struktur. Příznačné je, že jde o dílčí vhledy do problematiky, kterou daný koncept umožňuje zpracovat i v souvislostech a komplexnosti. I tak jde však o prezentaci poznatků, které jsou původní a nejen u nás zcela nové.

Můžeme zde uvést nutně jen dílčí pohledy na zkoumanou problematiku. Z výzkumu bylo zpracováno celkem 5 svěbytných výzkumných zpráv, tři diplomové práce a kolem 40 seminárních prací. Dvě z autorek – konkrétně A. Hroudová a J. Bartoňová – zpracovaly zprávy a texty z části ještě v rámci bakalářského studia na Fakultě humanitních studií UK a z části na počátku magisterského studia sociologie na Fakultě sociálních věd UK. M. Šmídová je v první třetině doktorského studia. Samostatný vstup začínajících vědeckých pracovníků do krajin interpretací sociologických šetření hodnot a norem

chování – včetně srovnávací a sekundární analýzy – byl jedním z důležitých cílů celého výzkumu.

Konkrétní zaměření jednotlivých následujících textů představuje příklad možností přístupu k výsledkům zkoumání hodnotových struktur podle konceptu vyvinutého v rámci sekce Výzkum hodnot CVVOE.

Tak pro přístup M. Šmídové v textu „Rodina a partnerské vztahy jako hodnotové preference“ je příznačné, že vychází z analýzy hodnotových preferencí, čili životních hodnot a jejich žebříčku. Z nich vybírá k detailnější analýze hodnotu „rodina“. Zkoumá ji jak za pomoci analýzy stěžejního kritéria užitého v novém konceptu výzkumu hodnotových struktur pro životní preference, tak srovnáním s doplňujícím (zobsažňujícím) kritériem pro zkoumání životních hodnot. Dalším východiskem je exploatace výsledků vlastního výzkumu se srovnáním kompatibilních údajů z jiných šetření. To umožňuje porovnání vysokoškoláků s kohortou lidí do 30 let v celé populaci i s celou populací, a to nejen staticky, ale i ve srovnání vývoje pojetí hodnoty rodiny a vybraných atributů zpřesňujících význam a obsah této hodnoty mezi životními hodnotami vysokoškoláků, mladých lidí a celé populace v ČR v období transformace společnosti po roce 1989.

Přístup A. Hroudové a M. Šmídové, prezentovaný v textu „Liberálové versus rovnostáři (Vzájemné porovnání některých výsledků výzkumů hodnotových struktur vysokoškoláků a výzkumu Bůh po komunismu)“, sleduje odlišnou linku výkladu. Nejprve vybírá jednu z dimenzí dynamického aspektu hodnotových struktur, kterými jsou hodnotové orientace. Vybírá tu, která je – jak vyplynulo z předchozích analýz – příznačná pro dimenze typologií obsahu hodnotových struktur převažujících (projevujících se) v české společnosti. Charakterizuje místo této typologie mezi ostatními a konečně komparuje podobu této typologie mezi vysokoškoláky a celou populací a to nejen pokud jde o váhu typů, ale i pokud jde o podobu (sociální a demografické charakteristiky) jejich nositelů u vysokoškoláků i celé populace v České republice.

Konečně J. Bartoňová s L. Prudkým se v příspěvku „Normy či přestupky? (Vybrané rozdíly v pojetí norem chování vysokoškoláků a dalších mladých lidí v ČR a v Evropě)“ zaměřili na analýzu „aktivizace hodnotových struktur“ – jak v konceptu výzkumu hodnot chápeme normy chování. Normy chování (zkoumané prostřednictvím míry přijatelnosti toho, co je označováno jako „přestupky“) jsou jednak prezentovány v přehledu výsledků výzkumu u vysokoškoláků (jde tu také o difference mezi typy fakult – typologie fakult byla jedním z podstatných výběrových kritérií vzorku dotazovaných), dále v komparaci s mladými v české populaci, ale i s mladými z vybraných (sousedních) států. I tady jde o naznačení základních poznatků a tendencí, které z komparace vycházejí. Ale hlavně jde o založení další z cest možné analýzy a inter-

pretací výsledků výzkumu hodnotových struktur prostřednictvím nově vyvinutého a ověřeného konceptu výzkumu hodnot tak, jak vznikal během posledních pěti let v Centru výzkumu a vývoje osobnosti a etnicity, sekci Výzkum hodnot. A jak je v obecné rovině prezentovaného ve statí L. Prudkého „Koncepty empirického výzkumu hodnot“.

Rodina a partnerské vztahy jako hodnotové preference¹

Úvod a použité zdroje dat pro komparaci

Problematika reflexe rodiny a z ní vycházejících partnerských vztahů se v konceptu výzkumu hodnotových struktur užitém ve výzkumu hodnoty vysokoškoláků (2002²) objevuje v různých souvislostech. Zde bude předmětem analýzy v dimenzi hodnotových preferencí, tedy jako jedna z nejdůležitějších životních hodnot. Rodina je posuzována mezi šesti životními hodnotami, spolu s prací, přáteli a známými, volným časem, politikou a náboženstvím. Důležitost rodiny je v tomto případě nahlížena velmi široce a bez upřesňujících atributů. Cena zjištěných poznatků je v lokalizaci rodiny mezi ostatními životními hodnotami a případně v dynamice umístění na žebříčku životních hodnot za určité období, nebo za část a celek populace.

Kromě tohoto hlavního hlediska zkoumání hodnoty rodiny ve struktuře hodnot je v našem konceptu výzkumu hodnotových struktur ještě toto zkoumání realizováno prostřednictvím představ o podmínkách partnerských vztahů v manželství a také dotazy o zdrojích klidu a jistoty, které dotazovaní nacházejí mj. i v rodině. Obě dílčí kritéria představují specifikaci obsahu hodnoty rodiny a také kontrolu zjištění získaných z analýzy rodiny na žebříčku životních hodnot. V případě baterie tazajících se na „podmínky úspěšného manželství“ jde o strukturu východisek, se kterými mohou nebo nemusí vstupovat jednotliví lidé do partnerského vztahu. Jde o to, jak jsou dané „podmínky“ silně preferovány. Otázka po zdrojích klidu nabídla mezi možnostmi odpovědí také rodinu a vztah k partnerovi/partnerce. Protože však tato otázka není ve výzkumech, s nimiž je možné komparovat výsledky výzkumu hodnotových struktur vysokoškoláků, na tomto místě se jí nebudu dále zabývat³.

¹ Zpracovala Michaela Šmídová.

² Výzkum hodnotových struktur vysokoškoláků, CVVOE, POINT, Praha 2002. Realizace na 11 fakultách, typologicky určených (4 strojní, 4 pedagogické, 3 hospodářské) ve 4 městech (Praha, Brno, Ostrava, Liberec). Soubor dotazovaných 1129 respondentů – studentů 1. ročníků těchto fakult.

³ Otázka o zdrojích klidu zpracována ve zprávě Hodnotové preference z roku 2003, POINT, Praha.

Výzkumem, který obsahuje prakticky totožné (až na některé detaily – viz příloha) otázky – tedy šestice životních hodnot a podmínky pro úspěšné manželství – je mezinárodní European Value Studies. První vlna je z roku 1991 a druhá z roku 1999.⁴ V obou případech jsem použila data za Českou republiku. Jedná se o dva reprezentativní soubory pro celou populaci. Z obou souborů jsem vybrala respondenty mezi 18 a 30 lety, jako zástupce mladé generace. Jde o soubory neblížíší našemu souboru vysokoškoláků. I když samozřejmě ne plně kompatibilní, protože zahrnují reprezentanty všech mladých lidí, bez ohledu na jejich stupeň vzdělání⁵.

Všechny tři soubory (respektive 5, protože EVS proběhlo v ČR dvakrát a Hodnoty vysokoškoláků jednou) – tedy reprezentativní, věkem či generací definovaný a specificky typologicky vymezený, jsem vzájemně srovnávala a tam, kde to bylo možné, i na časové ose.

Rodina – hodnota, která se neztrácí

Rodina je první mezi životními hodnotami (podle srovnání ve sledované šestici hodnotových preferencí). Toto konstatování platí pro studenty-vysokoškoláky, pro mladé lidi do 30 let i pro celou populaci a platí rovněž pro všechny časy analyzovaných výzkumů.

Tab. 1 Důležitost rodiny – porovnání mezi českou populací, mladými a vysokoškoláky (v procentech a pomocí průměru na čtyřstupňové škále, kde 1 = velmi důležitá životní hodnota a 4 = vůbec ne důležitá)

	1991 celek	1991 mladí	1999 celek	1999 mladí	2002 VŠ
<i>Průměr</i>	<i>1,16</i>	<i>1,17</i>	<i>1,17</i>	<i>1,22</i>	<i>1,17</i>
Velmi důležitá	85	87	84	80	86
Spíše důležitá	12	11	14	18	11
Nepříliš důležitá	1,5	1	1,5	2	1
Vůbec ne důležitá	0,5	1	0,5	0	1

Posuny, ke kterým mezi lety 1991, 1999 a také 2002 došlo, jsou velmi malé a nelze z nich usuzovat na výraznější trend – tedy ani na trend, který by vedl k inflaci této životní hodnoty. Je sice patrné, že mezi mladými lidmi do 30 let v roce 1999 došlo k určitému viditelnému poklesu její důležitosti proti

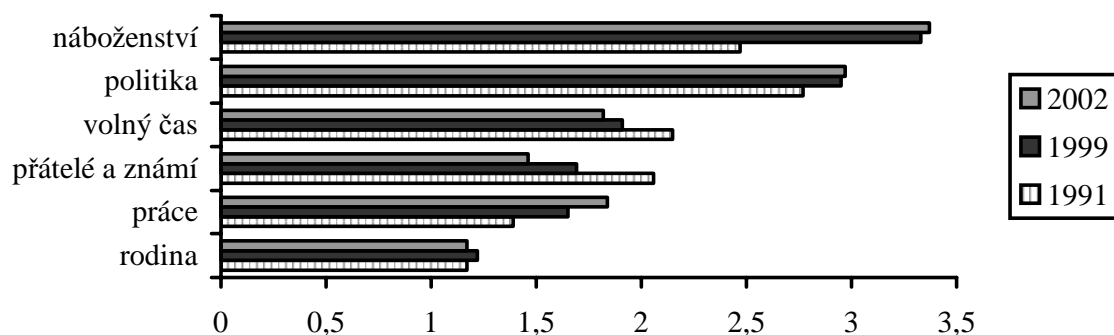
⁴ Výzkum EVS 1991 (European Value Study) v ČR uskutečnila agentura AISA na vzorku 2115 respondentů starších 18 let, výzkum EVS 1999 v ČR realizovala agentura SCaC, na vzorku 1908 respondentů starších 18 let. Datové soubory získány z Archivu Sociologického ústavu AV v Praze.

⁵ V roce 1991 bylo v souboru dotazovaných v rámci výzkumu EVS celkem 478 respondentů ve věku do 30 let, v roce 1999 to bylo 414 dotazovaných.

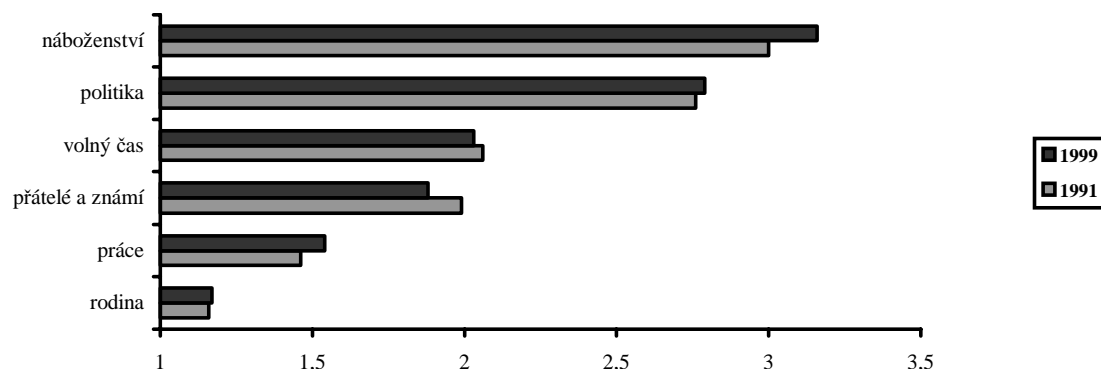
roku 1991 i proti celé populaci v roce 1999, ale nelze říci, zda jde o stálou tendenci. Zvláště ve srovnání s vysokoškoly v roce 2002, kde hodnota rodiny dosáhla stejné průměrné výše jako u celé populace v roce 1999.

Relativně velká stálost hodnocení důležitosti rodiny vynikne nejvíce ve srovnání s ostatními životními hodnotami. (Viz Grafy č. 1 a 2.) Zejména postoj k práci, přátelům a známým a volnému času je mezi celou českou populací a mladými respektive vysokoškoly výrazně odlišný. Zatímco mladí dávají větší důležitost volnému času a přátelům a známým, populace jako celek preferuje práci. Tento posun u mladé generace směrem k zvýrazňování hodnot spojených s volným časem, tedy s časem, se kterým můžeme nakládat „podle svého“, je patrný. Nijak se však nekříží s hodnotou rodiny. Posun směrem k růstu váhy hodnoty volného času a poklesu práce, politiky a náboženství je patrný i u celé populace, u mladých lidí je však zřetelnější.

Graf 1 Životní hodnoty mladých lidí – průměr
(1991, 1999 – do 30 let, 2002 – VŠ)



Graf 2 Životní hodnoty celé populace – průměr (1991, 1999)



Názory na důležitost rodiny jsou v čase i daném „prostoru“ (populace, mladí, studenti) poměrně vyrovnané. Pro každého však rodina může představovat něco trochu jiného.

Podmínky úspěšnosti manželství jako konkretizace obsahu hodnot rodiny

Specifikace představ o obsahu hodnoty rodina jsme v našem zkoumání vyvozovali mj. *prostřednictvím analýzy odpovědí na otázku po podmínkách úspěšného manželství*. Manželství u nás stále ještě představuje nejtradičnější formu partnerského soužití, byť jeho „oblíba“ klesá, protože stále větší podíl populace dává přednost soužití bez formálního svazku.⁶

Názory na podmínky pro úspěšné manželství lze vykreslit ve dvou základních rovinách. První z nich je rovina shody: jaké podmínky jsou pro respondenty důležité nejvíce a naopak nejméně. Druhou rovinou je naproti tomu vnitřní odlišnost. Respondenti totiž sice podobně vnímají důležité a nedůležité podmínky pro manželství potažmo partnerský vztah, ale intenzita jejich (ne)významnosti může být a také často je poněkud jiná. V tomto směru je tedy hodnotí odlišně.

Na podmínky spojené s manželstvím reagovali respondenti pomocí třístupňové škály, kde znamenala 1 – velmi důležité, 2 – spíše důležité a 3 – nepříliš důležité. Tato škála není příliš „jemná“, ani ostře ohraničená krajností, že taková podmínka je naprosto nedůležitá. Proto i malé rozdíly zejména v rámci průměrného hodnocení důležitosti té které podmínky, mohou znamenat poměrně odlišné procentuální rozložení odpovědí.

V čem se respondenti v naší zemi bez ohledu na věk a na dobu dotazování shodují? Je to především v tom, že *nejdůležitější v manželství jsou podmínky spojené s tolerancí a oceněním druhého* – vždy mezi 85 % a 90 % dotázaných považuje úctu, uznání, porozumění a snášenlivost za velmi důležité. *Ve druhém sledu za těmito podmínkami jsou vždy věrnost a děti* – pokaždé kolem tří čtvrtin respondentů je označují za velmi důležité.

K relativně nejméně důležitým skutečnostem ovlivňujícím spokojenost manželství pak patří takové podmínky manželského soužití, jako jsou podobný názor na politiku, společný sociální původ a shoda v náboženství. V případě těchto podmínek je však patrný velký rozdíl mezi roky 1991 a 1999 a rovněž mezi mladými (a vysokoškoláky v roce 2002) a celou populací.

⁶ V roce 2002 bylo v ČR 25,2 % ze všech porodů mimo manželskou rodinu. (V roce 1990 to bylo 8,6 %.) Europe-wide comparative review. Council of Europe, 2004.

Tab. 2 Celá populace – nejméně důležité podmínky v % (1991, 1999)

		Stejný sociální původ	Společné nábož. přesvědčení	Shoda názorů na politiku
velmi důležité	1991	14	18	15
spíše důležité		59	60	52
nepříliš důležité		26	21,5	33
velmi důležité	1999	7	9	6
spíše důležité		27	22	27
nepříliš důležité		64	66	65

**Tab. 3 Mladí do 30 let a VŠ – nejméně důležité podmínky v %
(1991, 1999, 2002)**

		Stejný sociální původ	Společné nábož. přesvědčení	Shoda názorů na politiku
velmi důležité	1991	25,5	34	25
spíše důležité		39	42	40
nepříliš důležité		34,5	23	34
velmi důležité	1999	4	5	3
spíše důležité		21	24	22,5
nepříliš důležité		74	68	74
velmi důležité	2002	4	8	3
spíše důležité		24	30	22
nepříliš důležité		72	62	76

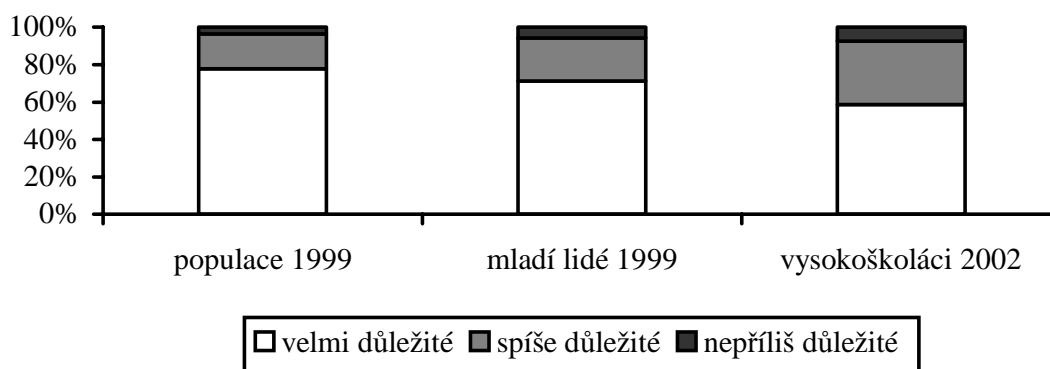
Jde především o změny v poklesu důležitosti podmínek spojených se shodou sociálních, politických a náboženských základů. To, jaký má člověk původ, je důležité pro stále menší část respondentů. Nejméně důležité je to pro respondenty-vysokoškoláky. Ale typické je to i pro celou populaci: změna mezi lety 1991 a 1999 je výrazná (Viz Tabulka č. 2.). Takové posuny v názorech pak lze označit za poměrně viditelný trend nebo alespoň za směřování k němu. V tomto smyslu je velká část respondentů velmi tolerantní, jejich představy nejsou omezené tím, do jaké sociální skupiny eventuální partner patří.

Při tom platí, že jestliže v rámci celé populace došlo v opakovaném výzkumu (1991 a 1999) k poměrně zásadním změnám, pak tyto změny jsou ještě více zdůrazněné v souboru, který tvoří mladí lidé do 30 let a dále se prohlubují u vysokoškoláků v roce 2002.

Jaké je *místo dětí mezi podmínkami úspěšného manželství*? Je představa, že dítě je nezbytnou podmínkou pro úspěšné manželství stále živá? V rámci celé populace se mezi lety 1991 a 1999 na první pohled, který je reprezentován statistickým průměrem, nic nezměnilo. V roce 1991 měl průměr váhy dětí pro úspěšné manželství výši 1,27 a v roce 1999 je průměr odpovědí na stejnou otázku 1,26. Nicméně rozložení odpovědí v dané škále možností je

odlišné. Zatímco v roce 1991 bylo dítě velmi důležitou podmínkou pro 85,5 % dotázaných a pro 12,4 % nepříliš důležitou, pak v roce 1999 bylo velmi důležité pro 77,4 % a jen pro 3,5 % nepříliš důležité. Tedy v celé populaci klesla váha dětí jako velmi důležité podmínky pro úspěšné manželství. Mezi mladými lidmi ve stejných letech opět a ještě výrazněji klesl počet těch, co děti označili za velmi důležité o přibližně 15 % (na 70,8 % v roce 1999), u námi dotazovaných vysokoškoláků v roce 2002 je toto číslo ještě menší, a to 58,6 %.

Graf 3 Důležitost dětí pro úspěšné manželství – porovnání vysokoškoláků (2002), mladých a celé populace (1999)



Ze srovnání vyplývá, že mezi studenty vysokých škol je podmínka úspěšného manželství zdůrazňována nejméně.

Jestliže klesá váha dětí jako podmínky pro úspěšné manželství v celé naší populaci, má na tomto poklesu lví podíl právě kohorta mladých lidí, především pak mladí vysokoškolsky vzdělávaní lidé.

Věrnost jako další z důležitějších podmínek (jak bylo řečeno výše, podobně hodnocená jako děti) takové rozdíly mezi celou českou populací, mladými lidmi a vysokoškoláky nevyvolává a ani v čase se její vnímání příliš nemění.⁷ Počet lidí, kteří považují věrnost v manželství za velmi důležitou, se v každém zkoumaném souboru pohybuje kolem tří čtvrtin.

Oběma předchozím podmínkám se v hodnocení důležitosti blíží také *dobré sexuální soužití*. Jeho význam je nejvíce akcentován mezi vysokoškoláky, kde je o něco důležitější než děti, ale méně důležité než věrnost (viz tabulka č. 4). Poměrně zajímavé je rovněž vnímání dobrého sexuálního soužití v rámci celé české populace. Zatímco v roce 1991 tuto okolnost považovalo za

⁷ Věrnost a děti jsou podobně hodnoceny nejen z hlediska frekvenční analýzy, ale jejich spojení je dále znovu potvrzeno i faktorovou analýzou. Jsou to podmínky, které spolu evidentně souvisí, je možné je chápat jako tradiční podmínky úspěšného manželství.

za velmi důležitou téměř 70 % dotázaných, pak o devět let později to bylo jen něco málo přes polovinu respondentů, a to je rozdíl, který je rozhodně významný.

Tab. 4 Význam věrnosti, dětí a dobrého sexuálního soužití pro úspěšné manželství – porovnání mezi soubory: vysokoškoláci (VŠ02), mladí (M99) a celá populace (P99) v %

	Věrnost			Děti			Dobré sexuální soužití		
	VŠ02	M99	P99	VŠ02	M99	P99	VŠ02	M99	P99
Velmi důležité	79,1	77,8	72,8	58,6	70,8	77,4	62,9	59,4	53,7
Spíše důležité	19,4	21,3	25,7	34,0	22,7	18,7	35,2	37,2	41,8
Nepříliš důležité	1,5	1,0	1,4	7,4	5,8	3,5	1,9	3,1	3,8

Mezi dalšími podmínkami úspěšného manželství lze nalézt poměrně velkou skupinu vlivů, které respondenti vnímají velmi podobně. Jde o podmínky, které lze souhrnně označit jako „všednodenní“ a jsou to *společná záliby a zájmy, oddělené bydlení od rodičů partnera, dobré bydlení, přiměřený příjem a dělba domácích prací*. Toto do jisté míry hodnotící hledisko v podstatě reprezentuje také odpovědi dotázaných. Platí to především pro výsledky z výzkumu v roce 1999 (celá populace i mladí do 30 let) a pro vysokoškolské studenty v roce 2002. Rok 1991 se poměrně liší, protože respondenti (jak v rámci celé populace, tak i vybraní mladí lidé do 30 let) v tomto období byli rozděleni do dvou srovnatelně velkých skupin, kde jedna z nich považovala tyto podmínky za velmi důležité a druhá naopak za nepříliš důležité (obě skupiny byly tvořeny přibližně 40 % respondentů, plus/mínus 5 %). Odpovědi respondentů tedy více směřovaly ke krajním možnostem, soubor byl více diferencován směrem ke krajním stanoviskům. Posun v roce 1999 je zřetelný, zejména u dobrého bydlení a přiměřeného příjmu, částečně také u dělby domácích prací, a to směrem k větší důležitosti. V rozložení odpovědí to znamená výrazně větší četnost (vždy mezi 45 % až 65 % respondentů) výskytu varianty „spíše důležité“, a to především na úkor obou krajních možností. V uvedených podmínkách se tedy sblíží jejich hodnocení jako podmínek úspěšného manželství.

Sociální a demografické rozdíly v pojetí obsahu hodnoty rodiny

Kromě prostého porovnávání vybraných souborů, je na místě také *hledání a interpretace rozdílností daných odlišnými sociodemografickými charakteristikami*. Nejvíce prostoru bych chtěla věnovat *vysokoškolským studentům* (2002), protože se u tohoto souboru dotazovaných v mnoha směrech

projevují nejvýrazněji trendy změn pojetí obsahu rodinu (nahlížené prostřednictvím podmínek pro úspěšné manželství).

Studenti prvních ročníků vybraných vysokých škol kladou evidentně velký důraz na rodinu (a také přátelé) a vůbec vztahy mezi lidmi. Toto konstatování vychází z toho, že rodina a přátelé a známí jsou pro ně nejdůležitějšími životními hodnotami, a že také považují za své zdroje klidu především partnerské a rodinné vztahy⁸. Důraz na komunikaci s blízkými lidmi (partnery především) je patrný i proto, že nejdůležitějšími podmínkami nejsou „tradiční“ manželské charakteristiky, ale jsou to právě tolerance, schopnost komunikovat a vzájemně se uznávat. Požadavky na stejnorodost manželů (partnerů) v sociálně kulturní oblasti jsou naopak nejslabší. Dále je rovněž typické, že na hodnotu rodiny kladou důraz více dotázané ženy a v tomto smyslu jsou blíž zachování svých tradiční roli v rodině. Rovněž lidé, u kterých je možné předpokládat poměrně bezproblémový rodinný život (mohou se obracet na rodiče s prosbou o radu, považují rodinu za důležitého prostředníka ve vytváření názorů, postojů a hodnot) hodnotí důležitost rodiny výše. Ta na druhou stranu nesouvisí s úplností rodiny, se vzděláním rodičů a s velikostí obce v níž respondenti žili nebo žijí. Hodnota rodiny je také vyšší spíše pro lidi, kteří jsou vyrovnaní sami se sebou. Vysoké ocenění rodiny a vzájemných vztahů v jejím rámci tedy do značné míry souvisí s vlastní životní zkušeností respondentů. Kde jsou tolerance a komunikace mezi generacemi součástí jejich dosavadního socializačního vývoje, tam je vysoká váha těchto hodnot. Věrnost a děti jako tradiční atributy manželství zdůrazňují respondenti, kteří byli osloveni v Brně a Ostravě, a to zejména ve srovnání s respondenty z Prahy. Na druhou stranu ženy sice více preferují děti, ale věrnosti se tato větší preference ve srovnání s muži netýká. Ale ženy více akcentují jak požadavky spojené s komunikací a vzájemným uznáním, tak požadavky na kulturní blízkost manželů (sociální a etnický původ). Obecně je dokonce možné říci, že ženy ve svém celkovém pohledu na manželství mají prostě o něco větší nároky než muži. Je také zřejmé, že ženy-studentky jsou spíše nositelkami hodnot spojených s tradičním viděním světa. Jsou konzervativnější a více nábožensky zaměřené (náboženství je pro ně více důležité než pro muže). To je vidět zejména u požadavků na manželství, kdy ženy více zdůrazňují partnerský život a život v rodině. Muži-studenti více preferují zábavu a přátelské vztahy a jsou méně striktní v pohledu na podmínky pro úspěšné manželství. Jakoby i tady do jisté míry platilo, že žena je více obrácena do soukromé sféry a muž je více orientován „navenek“.

⁸ V tomto případě jsem zmínila i zdroje klidu, protože v rámci dané charakteristiky souboru vysokoškoláků odpovědi na tuto otázku dobře dokreslují situaci ohledně vztahu k rodině a partnerům.

Protože to, jakého je respondent pohlaví, se ukázalo mezi dotázanými studenty velmi důležitou diferencující charakteristikou, tak právě tuto „okolnost“ jsem zvolila pro další práci s výzkumy EVS 1991 a 1999. Je to i z toho důvodu, že je to charakteristika, která provází v podstatě všechny výzkumy. Ale také se ukazuje, že právě postoje k rodinným a partnerským vztahům a hodnotám s nimi spojeným jsou oblastí, kde se toto rozlišení nabízí výrazněji. Příslušnost k pohlaví často do jisté míry determinuje názory na rodinu a obsah manželského či partnerského života.

Přestože pozice rodiny je ve všech sledovaných souborech EVS velmi podobná, i tady platí, že ženy ji vnímají ještě jako více důležitou než muži. To je možné říci o situaci v celé populaci jak v roce 1991, tak v roce 1999. U mladých do třiceti let se tato difference objevila jen v roce 1999. Vůbec soubory mladých respondentů se zdají být z hlediska odlišnosti názorů obou pohlaví mnohem více homogenní, tedy mezi mladými lidmi u nás jsou rozdíly v pohledu na rodinu ani na manželství diferencované podle pohlaví rozhodně méně než u dospělé populace. Dokonce se zdá, že rozdíly, které byly v roce 1991, se už v roce 1999 neobjevují. Mladí muži a ženy se především na podmínky spojené s úspěšným manželstvím téměř shodně. Ve srovnání s vysokoškoly není příslušnost k pohlaví – možná trochu překvapivě – tím, co by názory mladých lidí na manželství diferencovalo. Co bylo řečeno o lidech do 30 let, však nelze opakovat o celé české populaci. V jejím rámci je pohled na životní hodnoty (a rodinu zvlášť) a podmínky pro manželství pohlavím poměrně výrazně diferencován a ne nepodobný situaci mezi vysokoškoly. Ženy si také zde drží pozici těch, pro které je rodina a také náboženství důležitější než pro muže, zároveň více akcentují některé podmínky pro úspěšné manželství (jsou to i ty obecně nejdůležitější – úcta a uznání, ale i ty nejméně důležité – jako např. soc. původ). I tady představují tu konzervativněji nebo spíše tradičněji naladěnou část populace – alespoň co se týká pohledu na manželství a rodinu. V souboru, který reprezentuje celou populaci, kde jsou zastoupeny všechny generace, všechny vzdělanostní i sociální skupiny atd., takový poznatek není neočekávaný. Překvapivé je do jisté míry to, že stejná situace je mezi dotazovanými studenty vysokých škol, ale již ne mezi celou mladou generací.

Rodina jako životní hodnota je stabilně usazená ve vědomí české populace, pohled na ni se v zásadě nemění. Vzhledem k tomu, že v našem kulturním prostoru se tomuto pojmu rozumí podobně, všichni víme, co to rodina „je“, lze předchozí konstatování rozšířit i na to, co pro nás ve skutečnosti znamená – je to nepochybně jedna z nejdůležitějších součástí života. Lidé v rodině hledají blízkost, komunikaci, toleranci, vztahy, dokonce je vyžadují stále intenzivněji. Vztah partnerů by měl být založen právě a především na tom, že jsou k sobě tolerantní a vzájemně se uznávají. To je základ, který podle

respondentů – bez rozdílu – tvoří spokojené manželství. Důležité jsou rovněž děti, věrnost a dobré sexuální soužití. I když význam dětí pro úspěšnost rodinné existence (nahlížené manželským soužitím) zdá se klesá. Doplňující podmínky pro manželství, spočívající především v materiálním zabezpečení, hrají svou roli, ale ta je ve srovnání s předchozími vlivy menší. Rozhodně stále méně lidí klade důraz na podobnost „původu“ a na stejnost názorů ohledně politiky a náboženství pro úspěšné manželství, potažmo pro naplnění hodnoty rodiny ve svém životě.

Příloha k textu „Rodina a partnerské vztahy jako hodnotové preference“

Znění otázek odpovědi na něž byly využity v textu:

Životní hodnoty (otázka byla položena shodně ve všech interpretovaných výzkumech):

Nejprve Vám předložíme několik skutečností. Prosím, posuďte každou z nich, jak je ve Vašem životě důležitá?

(zakroužkujte v každém řádku příslušné číslo podle míry důležitosti ve Vašem životě. Platí, že 1 = velmi důležitá, 2 = spíše důležitá, 3 = nepříliš důležitá, 4 = vůbec nedůležitá)

Práce	1	2	3	4
Rodina	1	2	3	4
Přátelé a známí	1	2	3	4
Volný čas	1	2	3	4
Politika	1	2	3	4
Náboženství	1	2	3	4

Podmínky pro úspěšné manželství:

Výzkum hodnotových preferencí a orientací vysokoškoláků 2002

Zde je seznam věcí, o nichž si někteří lidé myslí, že jsou nutné pro úspěšné manželství. Prosím uveďte pro každou z nich, zda ji považujete za velmi důležitou, spíše důležitou nebo nepříliš důležitou pro úspěšné manželství.

(vyberte jednu odpověď v každém řádku, 1 = velmi důležité, 2 = spíše důležité, 3 = nepříliš důležité, 9 = nevím)

věrnost	1	2	3	9
přiměřený příjem	1	2	3	9
stejný sociální původ	1	2	3	9
vzájemná úcta a uznání	1	2	3	9
společné náboženské přesvědčení	1	2	3	9

dobré bydlení	1	2	3	9
shoda názorů na politiku	1	2	3	9
porozumění a snášenlivost	1	2	3	9
oddělené bydlení od rodičů partnera	1	2	3	9
dobré sexuální soužití	1	2	3	9
dělba domácích prací	1	2	3	9
děti	1	2	3	9
ochota diskutovat o problémech, které mezi manžely vyvstávají	1	2	3	9
společné záliby a zájmy	1	2	3	9
stejný etnický (národnostní) původ	1	2	3	9
něco jiného, co				

EVS 1999

Rozdíly v otázce po **Podmínkách úspěšného manželství proti výzkumu vysokoškoláků:**

- není: něco jiného, co
- navíc: společné trávení, co nejvíce času
časté debaty o společných zájmech

EVS 1991

Rozdíly v otázce po **Podmínkách úspěšného manželství proti výzkumu vysokoškoláků:**

- není: stejný etnický (národnostní) původ
ochota diskutovat o problémech, které mezi manželi vyvstávají
něco jiného, co

Liberálové versus rovnostáři ⁹

(Vzájemné porovnání některých výsledků výzkumů Hodnotových struktur vysokoškoláků a výzkumu Bůh po komunismu)

Hodnotové orientace a možnosti pro srovnání

Hodnotové orientace chápeme v souvislostech nově koncipovaného empirického zkoumání hodnotových struktur jako základní obsahové nasměrování hodnot v populaci. Toto pojetí je blízké pojetí typologií hodnotových orientací, například spojených s přístupy R. Ingleharta či S. Schwartz¹⁰. Umožňuje hledat obsahy hodnotových orientací – jednak pokud jde o jejich podobu (například: do jaké míry jde skutečně o typologie), jednak pokud jde o jejich rozsahy ve společnosti a také pokud jde o sociální a demografické charakteristiky jejich nositelů. Pro stručnou ilustraci tohoto problému jsme zvolily jen malou část možností, které výzkum hodnotových struktur vysokoškoláků a srovnání s výzkumem za celou populaci přináší. Jedná se o vztah a vzájemnou komparaci dvou hodnotových polarit, kdy na jedné straně stojí lidé se sklonem k liberální hodnotové orientaci, na straně druhé pak ti, kteří jsou zaměřeni spíše na hodnoty rovnostářského nebo lépe socialistického typu. Důvodů pro výběr právě této dvojice je víc. Mimo jiné i to, že hodnotová orientace rovnostář (socialista) – liberál se nachází v rámci celé české populace a je tak možné najít společnou paralelu v rámci vybraných skupin respondentů.

Základním pramenem tu by výzkum Hodnotové struktury vysokoškoláků z roku 2002 (zkráceně Vysokoškoláci 2002). Jeho respondenty byli studenti prvních ročníků vybraných vysokých škol. S ním je možné komparovat výsledky z výzkumu Bůh po komunismu (pracovně nazývaný „AUFBRUCH“) z roku 1997¹¹, kde byli dotazováni respondenti starší 18 let a soubor byl koncipován jako reprezentativní za celou českou populaci.

⁹ Zpracovaly Anna Hroudová, Michaela Šmídová.

¹⁰ Pojetí hodnotových orientací v rámci zkoumání hodnotových struktur viz stat' L. Prudkého „Koncepty empirického zkoumání hodnot“.

¹¹ Základní údaje o výzkumu Hodnotových struktur vysokoškoláků viz poznámka pod čarou č. 1. Výzkum „Bůh po komunismu“ byl uskutečněn v deseti postkomunistických zemích v letech 1997–1998, organizátor Pastorální fórum Vídeň, vedoucí autorského týmu Paul Zulehner; v ČR proběhl sběr dat na konci roku 1997, na souboru 1053 dotazovaných, reprezentujících dospělou populaci České republiky, terénní sběr dat realizovala agentura GFK. Blíže Prudký L. a d. Religion und Kirchen in Ost (Mittel) Europa: Tschechien, Kroatien, Polen. Schwabenverlag, Ostfildern, 2001.

Základem pro analýzu je struktura odpovědí na otázku předkládající dotazovaným 25 výroků. U každého měli respondenti možnost vybrat jednu z variant na stupnici od 1 do 5, kde 1 = vyjádření, že se skutečností obsaženou v daném výroku vyjadřuje naprostý souhlas, naopak výběr varianty 5 byl vyjádřením naprostého nesouhlasu s předkládaným výrokem. Základním vyjádřením výsledků a váhy jednotlivých hodnotových orientací – tedy: míry přijetí předložených výroků – jsou průměry dosažené právě na pětistupňové škále. Platí, že čím nižší průměr, tím větší souhlas s daným výrokem.

Následující tabulka předkládá právě tyto průměry. Tak, jak byly zjištěny v obou srovnávaných výzkumech. Komparace je možná, protože baterie byly v obou výzkumech totožné. V tabulce jsou zdůrazněny výroky, které sloužily ke konstrukci typů hodnotových orientací na ose liberál – rovnostář (socialista).

Tab. 5 Porovnání průměrů (VŠ 2002 a Bůh po komunismu 1997) odpovědí na všechny varianty odpovědí baterii týkající se hodnotových orientací

	VŠ 02	Auf- bruch 1997	Roz- díl
9h Život si musíme udělat tak příjemný, jak je to jen možné.	1,69	1,94	+0,25
9r Umět se rozdělit se nejlépe učí v rodině.	2,04	1,83	0,21
9i Důležité je, aby byl člověk šťastný. Jak, to už je jeho věc.	2,35	2,41	+0,06
9k Cizinci by měli svůj styl trochu lépe přizpůsobit stylu země, kde nyní žijí.	2,56	1,99	0,57
9q To nejdůležitější, co se děti musí naučit, je umět se rozdělit.	2,57	2,38	0,19
9s Bez rodiny se nedá naučit, jak se řeší konflikt.	2,61	2,27	0,34
9u Doufám, že po smrti existuje další život.	2,77	3,66	+0,89
9x Smysl života je pokusit se získat to nejlepší.	2,90	2,81	0,09
9o Rozdíly v příjmech by se měly zmenšit.	2,93	3,58	+0,65
9g Povolání je to hlavně pro pravidelný příjem.	2,97	2,31	0,66
9b To nejdůležitější, co se děti musí naučit, je poslušnost.	3,08	2,74	0,34
9t Se smrtí vše končí.	3,16	2,48	0,68
9c Mluvit do něčeho a spolurozhodovat, má člověk, až když tvrdou prací dosáhne určité pozice.	3,30	2,86	0,44
9j Každý musí řešit své problémy sám.	3,31	2,21	1,10
9d Není dobré mít tak velkou svobodu, jakou dnes mladí lidé mají.	3,62	2,87	0,75
9p Kdybychom se všichni něčeho zřekli, nebyla by brzo žádná chudoba.	3,72	2,25	1,47
9l Cizincům by se měla zakázat politická činnost.	3,78	3,09	0,69
9a Kde je přísná autorita, je taky spravedlnost.	3,84	3,23	0,61
9n Těm, kteří mají víc, by se mělo vzít a dát to těm, kteří to potřebují.	3,86	2,33	1,53
9y Nevím, proč člověk žije.	3,97	4,15	+0,18
9w Život má smysl, protože existuje Bůh.	3,99	3,78	0,21
9v Lidé vstanou tělem i duší z mrtvých.	4,03	4,09	+0,06
9e Smysl života je v tom, aby čl. získal pozici.	4,09	3,40	0,69

9f Jistota a blahobyt je důležitější než svoboda.	4,23	3,68	0,55
9m Cizinci si mají vybrat partnera mezi svými.	4,56	3,60	0,96

Poznámka: ve sloupci „rozdíl“ jsou difference výsledků výzkumu vysokoškoláků a celé populace. Plusové hodnoty vyjadřují příznivější přijetí výroku vysokoškoláků, minusové méně příznivé přijetí výroku vysokoškoláky proti celé populaci České republiky.

Podoby seskupení hodnotových orientací blízké typologiím vzešly z faktorové analýzy. Základní přístup ke konstrukci typologií a k jejich další analýze je založen na spojení výroků právě na základě faktorové analýzy a pak na základě diferencí (rozsahu a váhy) souhlasu a nesouhlasu s daným seskupením výroků. Konečně jde i o srovnání míry shody sociálních a demografických charakteristik nositelů těchto typů.

Porovnání obou výzkumů je možné nejen na základě shody v metodice sběru dat, ale také proto, že faktorová analýza sdružila dohromady výroky pod písmeny „o, p, n“ v obou výzkumech. Lze usuzovat, že jde o seskupení kompaktní a stabilní. Je možné s ním pracovat jako s typologií.

Zdaleka to neplatilo u všech faktorů vzešlých z faktorové analýzy prezentované baterie u výzkumu vysokoškoláků a Aufbruch. Ani celkový počet faktorů nebyl zcela shodný – u celé populace jeden faktor přibyl. Stejně pevný a kompaktní byl u obou výzkumů už jen faktor vyjadřující typologii na ose náboženské – ateistické hodnotové orientace. Jinak ale složení dalších typů (konkrétně nihilistický, orientovaný na konformitu, hédonistický, xenofobní, autoritářský, prorodinný a tradicionalistický¹²) bylo u celé populace a vysokoškoláků vždy alespoň v jedné části odlišné.

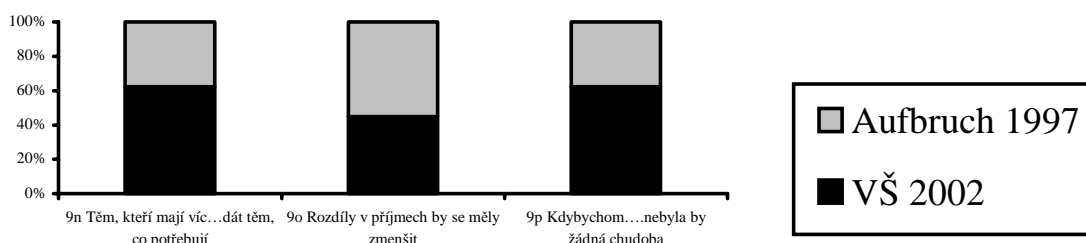
Liberálové a rovnostáři – studenti a celá populace

Jeden ze dvou faktorů shodných složením dílčích výroků jak pro vysokoškoláky, tak pro celou populaci sdružil následující tři výroky: 9n: „*Těm, kteří mají víc, by se mělo vzít a dát těm, kteří to potřebují.*“, 9o: „*Rozdíly v příjmech by se měly zmenšit.*“, 9p: „*Kdybychom se všichni něčeho zřekli, nebyla by brzy žádná chudoba.*“ Právě shoda v souhlasu s těmito výroky je příznačná pro rovnostářskou či socialistickou hodnotovou orientaci, naopak shoda v nesouhlasu s nimi napovídá o přiklonění se k diferenciaci, prosazování osobních šancí a aktivitám jednotlivců, k odpovědnosti za sebe sama, tedy k liberálnímu hodnotovému typu. Proto je možné nazvat tento faktor vyjádřením typů hodnotových orientací na ose rovnostářsko-socialistické tendence na jednom pólu a liberální tendence na pólu opačném.

¹² Uvádíme názvy typů jen jednou jejich krajností. Opak názvu vždy představuje druhou krajnost typu hodnotových orientací.

Z výsledků frekvenční analýzy jsou patrné rozdíly ve váze a hodnocení jednotlivých výroků v rámci faktorů.

Graf 4 Vzájemné porovnání rovnostářských výroků (VŠ 2002 a Bůh po komunismu 1997), hodnoty průměrů



Respondenti zastupující celou českou populaci relativně nejvíce souhlasí s výrokem 9p: „*Kdybychom se všichni něčeho zřekli, nebyla by brzy žádná chudoba.*“ (průměr 2,25 – viz tabulka č. 5), ale hodnocení tohoto tvrzení se blíží také reakce na 9n: „*Těm, kteří mají víc, by se mělo vzít a dát těm, kteří to potřebují.*“ (průměr 2,33). Výrazně nejméně respondenti-studenti souhlasí s výrokem 9o: „*Rozdíly v příjmech by se měly zmenšit.*“ (průměr 3,58).

Naopak vysokoškoláci (možná trochu překvapivě) nejvíce souhlasí právě s výrokem 9o *směřujícím k vyrovnávání příjmů* (průměr 2,93), dále poměrně výrazně nesouhlasí s výrokem 9p: „*Kdybychom se všichni něčeho zřekli, nebyla by brzy žádná chudoba.*“ (průměr 3,72) a 9n: „*Těm, kteří mají víc, by se mělo vzít a dát těm, kteří to potřebují.*“ (průměr 3,86).

V kontextu celé baterie výroků, je zřejmé, že právě 2 výroky (nikoliv však tvrzení 9o: „*Rozdíly v příjmech by se měly zmenšit.*“) týkající se osy liberál – rovnostář, jsou hodnoceny respondenty studenty a respondenty zastupující celou populaci nejvíce odlišně (viz sloupec rozdíl v tabulce č. 5). Ostatní hodnotové orientace tak výrazně odlišné hodnocení respondentů nepřinášejí. Relativně nejvíce odlišně byl kromě těchto výroků hodnocen výrok 9j: „*Každý musí řešit své problémy sám.*“, s nímž studenti výrazně více nesouhlasí, kdežto celá populace ho vnímá s mnohem větším souhlasem. (Mimoходом: tento výrok v ostatních zemích v nichž byl realizován výzkum Aufbruch byl základem pro konstrukci liberálního typu hodnotových orientací. V české populaci tomu tak nebylo. Ale ani u vysokoškoláků nebyl tento výrok součástí faktoru vyjadřujícího typologii na ose liberální versus rovnostářské hodnotové orientace.)

Pro lepší a přesnější interpretaci je vhodné více si povšimnout procentuálního rozložení odpovědí.

Tab. 6 Vybrané výroky – porovnání VŠ 2002 a Bůh po komunismu 1997, agregované odpovědi v procentech

	9n – Těm, kteří mají víc ...		9o – Rozdíly v příjmech ...		9p – Kdybychom se všichni ...	
	VŠ	AUF	VŠ	AUF	VŠ	AUF
souhlas (zcela + spíše)	13,3	24,8	38,7	49,3	18,8	26,1
ani, ani	18,9	23,8	21,7	23,1	16,0	25,0
nesouhlas (zcela + spíše)	61,3	44,0	33,9	22,7	55,5	40,3

Dopočet do 100 % tvoří varianty odpovědí: Nevím a Není odpověď.

Agregované odpovědi respondentů obou výzkumů naznačují několik charakteristických rozdílů:

1. rozpětí krajností je u rovnostářsko-socialistických indikací u vysokoškóláků mezi 13 až 39 %, u celé populace mezi 24 až 49 %. Opačný trend ukazuje rozložení voleb spojených spíše s liberálním hodnotovým zaměřením. Vysokoškóláci je prezentují v rozmezí od 34 do 61 %, celá populace od 23 do 44 %;
2. studenti výrazněji nesouhlasí s „dobrovolným přerozdělováním majetku“, které reflektují reakce na výroky 9n: „Těm, kteří mají víc, by se mělo vzít a dát těm, kteří to potřebují.“ a 9p: „Kdybychom se všichni něčeho zřekli, nebyla by brzy žádná chudoba.“. Celá populace naopak s těmito výroky vyjadřuje větší souhlas a je rovněž méně vyhraněná než studenti;
3. relativně nejmenší rozdíl je patrný u reakcí na výrok rozdílech v příjmech, ale i tady studenti reprezentují méně rovnostářsko-socialistický pohled. I když je patrné, že tento výrok studenty rozdělil na přibližně dvě stejně velké skupiny s opačnými názory. Obě skupiny mají kolem 35 % respondentů, nepatrně převažuje ta „socialistická“. V rámci celé populace je tento pohled více než dvakrát častější než nesouhlas s rovnými příjmy (50 % ku 24 %);
4. mezi dotazovanými, kteří patřili do souboru celé české populace je poměrně vysoké procento těch, kteří odpovídali, že *ani nesouhlasí a ani souhlasí* – tedy jejich pozice je velmi nevyhraněná.

Z pohledu na reakce na dané tři tvrzení je také možné vyčíst určité rozdělení těchto výroků na dvě odlišně vnímané skupiny. První skupinu tvoří dva výroky (9n a 9p), které mají abstraktnější a více obecný charakter a také se vztahují na příjmy, kterých již člověk dosáhl. S nimi respondenti z obou sledovaných výroků více nesouhlasí než souhlasí. Druhou skupinu tvoří jediný výrok (9o), který má podobu jasné proklamace, možná spojené s přesvědčením o nezbytnosti sociální spravedlnosti a také se zkušeností o ne vždy korektním a výkonově založeném zdroji příjmových diferencí v naší zemi. A konečně může jít také o nejbližší souvislost s tradicí rovnostářství, tak

příznačnou pro českou společnost už od dob národního obrození. Může jít také o vyjádření jaksi preventivního postoje, kdy k vyrovnání dojde již před tím, než člověk něco skutečně získá. S výrokem souhlasí více respondentů z obou komparovaných souborů, i když mezi studenty tato převaha souhlasu není zdaleka tak silná.

I tyto dva výše zmíněné aspekty vypovídají o podobnostech a rozdílech mezi vysokoškoly a celou populací.

Obecněji lze konstatovat, že zatímco studenti jsou z větší části spíše orientovaní směrem, který zde označujeme jako liberální, pak celá populace, jak se zdá, není s jejich postojem v zásadním rozporu a nelze ji označit za rovnostářsko-socialisticky orientovanou, ale spíše za méně vyhraněnou.

Sociální a demografické charakteristiky rovnostáře a liberála

Další z možností jak vzájemně komparovat oba soubory je pohled na sociální a demografickou zakotvenost vyznavačů liberální či naopak socialisticky-rovnostářské hodnotové orientace.

Na základě interpretace statisticky významných párových vztahů je možné sestavit několik typů respondentů, které reprezentují obě krajní polohy hodnotové orientace rovnostář/socialista versus liberál v rámci souboru vysokoškoláků i celé populace. Přestože sociodemografické charakteristiky nejsou v obou výzkumech použity v naprosto shodné podobě, je možné v hlavních rozměrech typy respondentů srovnat a hledat mezi nimi podobné či rozdílné rysy.

Nejprve tedy předkládám dva typy mezi studenty a s nimi častěji (ovšem nikoliv absolutně) spojené sociální a demografické charakteristiky¹³:

Typ rovnostáře – studenta prvního ročníku vybraných vysokých škol:

- student, jehož domácnost vykazuje nižší příjmy;
- student, jehož domácnost si nemůže dovolit vlastnit lepší vybavení bytu či domu, konkrétně se jedná o počítač připojený na internet, automobil, myčku na nádobí a pokoje pro každého člena domácnosti;
- jedná se častěji o ženy;
- vysokoškoly, kteří studují na sledovaných fakultách v Ostravě;
- ti, kteří pocházejí buď vysloveně z malých obcí (do 2000 obyvatel) nebo z velkých českých, moravských a slezských měst, ovšem kromě hlavního města Prahy, kde je situace jiná;

¹³ Uvedené charakteristiky představují statisticky významné vztahy mezi danými výroky a sociodemografickými ukazateli.

- respondenti, jejichž matky a otcové mají buď základní vzdělání, jsou vyučeni, nebo mají střední školu bez maturity.

Typ liberála – studenta prvního ročníku vybraných vysokých škol:

- student, jehož domácnost vykazuje nadprůměrně vysoké příjmy;
- student, jehož domácnost vlastní nadstandardní vybavení: DVD, počítač připojený na internet, automobil, pokoj pro každého člena domácnosti, myčku na nádobí;
- jedná se častěji o muže;
- respondenti, kteří studují v Praze;
- respondenti, kteří mají trvalé bydliště v Praze;
- studenti, jehož rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání.

Podobně lze konstruovat také typy liberála a rovnostáře (socialisty) v rámci celé populace.

Typ rovnostáře v rámci celé populace:

- ovdovělí respondenti;
- respondenti s větším počtem dětí (čtyři a více);
- dotazovaní staršího věku (s rostoucím věkem roste sklon k rovnostářství), statisticky významná je především věková kategorie nad 60 let;
- dotazovaní s nejnižšími příjmy (v roce 1997 to bylo do 5000 Kč čistého měsíčně);
- příznačnější spíše pro ženy;
- respondenti, jejichž otec dosáhl základního vzdělání (v úrovni vzdělání jde o vztah nepřímé úměry: s rostoucím vzděláním klesá rovnostářská orientace, s klesajícím vzděláním tato orientace roste);
- lidé z malých obcí jsou více zastoupeni mezi rovnostáři;
- současné členství v jakékoliv církvi posiluje rovnostářské orientace.

Typ liberála v rámci celé populace:

- respondenti z jiného rodinného stavu než ovdovělí (ženatí/vdané, ženatí či vdané žijící samostatně, rozvedení, svobodní);
- dotazovaní bezdětní či s jedním dítětem;
- respondenti do 30 let věku;
- liberálové jsou spíše muži;
- respondenti s otcem vysokoškolačkem;
- lidé ze středně velkých měst;
- respondenti, kteří svůj dosavadní život hodnotí jako velmi šťastný.

Z uvedených charakteristik je patrné, že situace studentů a celé populace velmi úzce souvisí. To, co charakterizuje a je typičtější pro liberály či socialisty, zůstává velmi homogenní. Evidentní je v tomto případě zejména sociální

situace respondentů (především příjmové a podle dosaženého vzdělání), do určité míry je patrný vliv difference podle pohlaví. Důležitým se jeví také místo a velikost bydliště dotazovaných. Diference podle velikosti bydliště, včetně svérázného postavení hlavního města, patří k nejvýrazněji diferencujícím charakteristikám vůbec. (A nejen u této typologie hodnotových orientací, ale i u mnoha dalších atributů hodnotových struktur.)

V oblasti hodnotových orientací osa liberál – rovnostář rozděluje názory studentů a názory celé populace nejvýrazněji. Rozdíly mezi studenty a populací však nespočívají v tom, co je „dělá“ spíše liberály a spíše socialisty. Rozdíly jsou spíše a především v tom, jak jsou v dané skupině respondentů tyto hodnotové pozice rozloženy. V tomto ohledu platí, že mezi studenty je více liberálně orientovaných – to dokládá i skutečnost, že tato orientace je v rámci celé populace bližší lidem do 30 let věku a je tedy významně spojená s věkem – zatímco situace v celé populaci je nejednoznačnější, i když i ona je nasměrována spíše k liberálním pozicím. Nicméně poměrně velká část populace (mezi jednou čtvrtinou až polovinou) se zaměřuje spíše na socialistické či rovnostářské hodnotové orientace.

Normy či přestupky?

(Vybrané rozdíly v pojetí norem chování vysokoškoláků a dalších mladých lidí v ČR a v Evropě)¹⁴

Přístupy ke zkoumání norem chování v sociologickém výzkumu a možnosti srovnávání

Zkoumání norem chování – v pojetí nově vyvinutého konceptu výzkumu hodnotových struktur – představuje zkoumání činnostní dimenze hodnot. Normy jsou v tomto konceptu chápány jako behaviorální dimenze, v níž přijaté hodnotové preference, hodnotové orientace a hodnotové rámce působí jako motivace k chování. Tímto chováním jsou přijaté hodnotové struktury potvrzovány či odmítány. Jde tak o závěrečný krok analýzy umožňující další rovinu ověřování platnosti a síly přijatých hodnotových struktur ve společnosti či v její části.¹⁵ Kromě toho ovšem má výzkum norem chování význam i sám o sobě. Může přinést významné poznatky o struktuře deviací a norem chování ve společnosti či v jejích částech, včetně vlivů na tuto strukturu.

¹⁴ Zpracovali Jitka Bartoňová, Libor Prudký.

¹⁵ Pro bližší objasnění odkazujeme znovu na předchozí text L. Prudkého Koncepty empirického výzkumu hodnot.

Zvláště srovnávání v čase může přinést důležité poznatky o vývoji vědomí ve společnosti.

Normy chování jsou ve velkých sociologických šetřeních předmětem výzkumu prostřednictvím hledání odpovědí na přijatelnost aktivit, které jsou mimo obvyklé chování, jsou chápány jako přestupky vůči obvyklému chování. Alespoň pokud jde o výzkumy u nás realizované.¹⁶ Konkrétní dotaz (například ve zmiňovaném opakovaném šetření IVVM, dnes CVVM) představuje baterii nabízející 18 sociálních fenoménů, které mohou mít ve vědomí společnosti podobu přestupků, deviací, skutečností mimo obvyklé chování. Míra přijatelnosti těchto přestupků je považována za míru vzdalování se od přestupků k obvyklému chování, tedy k normám. Základní otázka zní, do jaké míry jsou nedávné deviace (přestupky proti obvyklému chování) přijímány jako normální, ztrácejí podobu deviací. Za touto otázkou je možné hledat odpovědi na to, do jaké míry se mění míra tolerance ve společnosti a zároveň do jaké míry se posouvá, mění či dokonce bortí představa o pevnosti donedávna ještě přijímaného a tedy platného řádu. Nebo v jakých směrech a v jaké míře se mění dosud přijímaný řád a jaká je podoba nových pravidel.

V rámci výzkumu hodnotových struktur vysokoškoláků v prvních ročnících jedenácti fakult (viz základní informace o tomto výzkumu v předchozích textech, především v poznámce pod čarou č. 1) provedeného v roce 2002 byly normy chování zkoumány prostřednictvím odpovědí na dvě vzájemně se doplňující se otázky. V první z nich byl soubor společenských fenoménů, který byl shodný s nabídkou možných přestupků ve výzkumu Evropských hodnot z roku 1999. Druhá rozšiřovala nabídku možných přestupků o šest dalších, jejichž závažnost vystoupila v předvýzkumu hodnotových struktur vysokoškoláků. Zahrnovala totiž přestupky, které vzorek vysokoškoláků účastný na předvýzkumu shledal jako velmi podstatné a nebyly při tom zahrnuty v nabídce srovnatelné s výzkumem evropských hodnot. Celkem tak šlo o vyjádření přijatelnosti vůči 24 sociálním skutečnostem, z nichž 18 bylo komparovatelných jak s mladými lidmi z výzkumu EVS u nás, tak i z vybraných sousedních zemí. Škála možných odpovědí byla u všech stejná a pohybovala se v rozmezí 1–10, kde začátek stupnice (stupeň 1) znamenal postoj konstatující, že daná sociální skutečnost je pro respondenta nepřijatelná naprosto, vždy a bez ohledu na okolnosti, naopak výběrem hodnoty 10 dával respondent najevo, že jde o sociální skutečnost, která je pro něj bez omezení

¹⁶ Známe je dlouhodobé zkoumání norem chování právě tímto prostřednictvím, které realizoval Institut pro výzkum veřejného mínění po celá devadesátá léta. (Viz datový archiv Sociologického ústavu AV.) Velmi podobné jsou baterie zkoumající normy chování ve velkých mezinárodních šetřeních, která již byla citována. Především jde o výzkumy Evropských hodnot, v ČR realizovaných v roce 1991 a 1999. (Viz základní informace v poznámce pod čarou k tomuto textu č. 3.)

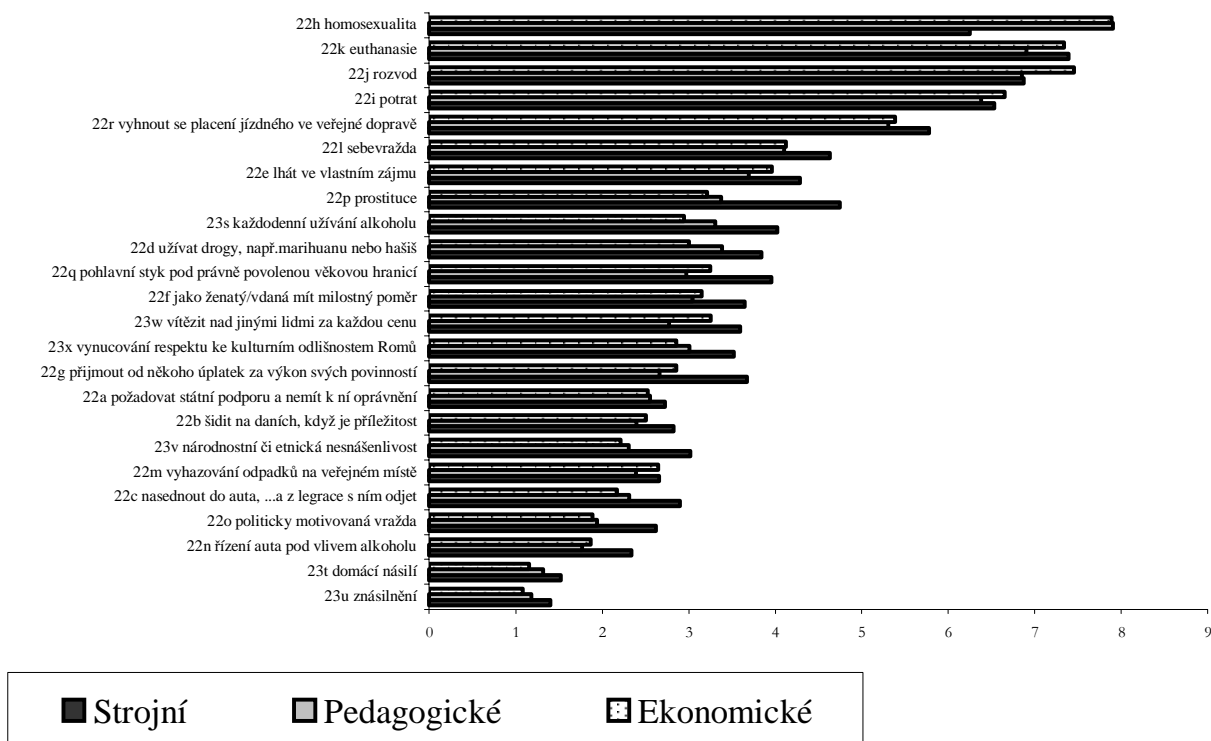
přijatelná, vždy ospravedlnitelná. Čím blíže hodnotě deset, tím více se prezentované skutečnosti posouvaly z přestupků do obvyklého chování.

V tomto článku budou pro komparaci využity výsledky za rok 1999 (výzkum EVS) z několika vybraných zemí a to vždy u části populace mezi 18 a 30 lety. Čili u zástupců věkové kohorty, kteří se věkově blíží dotázaným studentům 1. ročníků vysokých škol u nás.

Vysokoškoláci 2002

Z mnoha možností, které zkoumání norem chování v prezentovaném přístupu přináší, jsou vybrány postupy zabývající se skutečnostmi, které mají pro respondenty podobu vysloveně nepřijatelných přestupků (průměr na desetistupňové škále je menší nebo roven hodnotě 2,5) a zároveň těmi, které jsou na opačném pólu. (Čili dosáhly průměru 5 či vyšší a jde tudíž vlastně o skutečnosti, které ztratily v očích dotazovaných studentů 1. ročníků vybraných vysokých škol podobu přestupků či deviací.) Souhrnné údaje prezentuje následující graf, který respektuje typologický přístup k výběru vzorku a uvádí difference podle typů fakult.

Graf 5 Srovnání průměrů odpovědí podle typů fakult



Krajní nepřijatelnost je u vysokoškoláků vztažena především na následující sociální skutečnosti: *23u znásilnění* (průměr 1,24 a téměř 95 % odpovědí *naprosto nepřijatelné*), *23t domácí násilí*, *22n řízení auta pod vlivem alkoholu*

(což je velmi zajímavé) a *22o politicky motivovaná vražda* (průměr 2,2 a 79 % odpovědí *naprosto nepřijatelné*). Naopak za vlastně přijatelné studenti považují: *22h homosexualitu*, *22k euthanasii*, *22j rozvod*, *22i potrat* a *22r „jízdu na černo ve veřejných dopravních prostředcích“*. Ty se průměry odpovědí na desetistupňové škále pohybují od 5,52 u *jízdy na černo* po 7,25 u *homosexuality*. Tyto „nejvíce přijatelné přestupky“ přijatelné normy chování jsou zároveň v odpovědích nejméně homogenní (všechny jejich standardní odchylky se pohybují od 2,6 u *rozvodu* po 3,2 u *homosexuality*).

Podoba (složení) těchto krajních skupin se u všech tří typů fakult proti celému souboru dotazovaných studentů 1. ročníků vysokých škol u nás v zásadě nemění. Jen se u některých skutečností mění jejich pořadí a tedy i míra závažnosti přijatelnosti či nepřijatelnosti.

Tak *homosexualita* je na *strojních* fakultách vnímána o tři stupně a *euthanasie* na *ekonomických* fakultách o jeden stupeň přísněji než u ostatních fakult a celého souboru.

Při tom dotazování ze *strojních* fakult odpovídali velmi diferencovaně – téměř 20 % strojařů považuje homosexualitu za neospravedlnitelnou; protipól tvoří více než čtvrtina strojařů, jež ji vnímají jako vždy ospravedlnitelnou. Významný podíl je nevyhraněných názorů – více než 12 % volilo střední polohu stupnice. Ostatní fakulty jsou si v názorech na tuto sociální skutečnost víceméně podobné a oproti strojním fakultám značně tolerantnější. Téměř dvakrát více respondentů na těchto fakultách vybralo odpověď, že pro ně je homosexualita vždy naprosto přijatelná (v obou případech kolem 40 %) a naproti tomu třikrát méně respondentů než na strojních fakultách ji označilo za naprosto nepřijatelnou (kolem 6 %).

Do značné míry podobné rozložení odpovědí vykazují všechny fakulty ohledně volby odpovědí na otázku *euthanasie*. I tak je v tomto případě zřejmá větší přijatelnost *euthanasie* pro studenty ze *strojních* fakult, kde 45 % z nich volilo možnosti 9 a 10, což znamená téměř nebo absolutní přijatelnost takového jednání. Naproti tomu bylo jen 34 % takto odpovídajících na *pedagogických* fakultách.

U *rozvodu* můžeme tvrdit, že studenti ze *strojních* a z *ekonomických* fakult ho vnímají prakticky stejně. Studenti *pedagogických* fakult jsou v tomto ohledu méně tolerantní. U všech tří typů fakult si téměř pětina studentů s touto sociální skutečností „neví rady“: zvolila střední polohu škály.

Potrat je mezi studenty vnímán poněkud rozporuplně. Bud' opět nejsou jednoznačně rozhodnutí a nebo, jako je tomu v případě *pedagogických* fakult, má své ortodoxní zastánce (18 %) ale zároveň i odpůrce (11 %). *Strojní* fakulty jsou vůči potratu o něco tolerantnější než studenti ostatních fakult, ale rozdíly mezi třemi sledovanými typy fakult jsou poměrně malé.

Jízdu „na černo veřejným dopravním prostředkem“ chápou všichni respondenti jako chování spíše přijatelné než nepřijatelné. Velký rozdíl však vykazují *strojní* fakulty: jsou v tomto ohledu mnohem tolerantnější (více než 13 % vybralo 10. stupeň škály) než studenti *ekonomických* fakult (něco málo přes 4 %).

Pořadí průměrných hodnot odpovědí u jevů chápaných dotazovanými studenty jako zcela jasné překročení norem (tedy jako deviantní chování) je na všech typech fakult shodné s pořadím za celý soubor dotazovaných studentů 1. ročníků vybraných vysokých škol u nás.

U *znásilnění* jsou nejvíce nesmiřitelní studenti *ekonomických* fakult (něco málo přes 97 %). Naopak respondenti *strojních* fakult jsou vůči *znásilnění* relativně „tolerantnější“ (jen 85 % je označilo za naprosto nepřijatelné).

U *domácího násilí* vypadá procentuální rozložení z hlediska všech typů fakult podobně, nejpřísněji se znovu vyjádřili studenti *ekonomických* fakult (více než 90 % respondentů využilo možnost *naprosto nepřijatelné*) a nejméně přísně *strojaři* (jen tři čtvrtiny z nich tuto aktivitu striktně odmítly).

U *řízení auta pod vlivem alkoholu* lze nalézt opět značné rozdíly mezi fakultami. Nejvíce nepřijatelné je to pro respondenty z *pedagogických* fakult (více než dvě třetiny), naopak nejtolerantnější k tomuto jevu přistupují opět *strojní* fakulty (téměř 55 %), kde rovněž mají studenti v tomto ohledu méně vyhraněnější názor.

Ospravedlnitelnost *politicky motivované vraždy* představuje poslední ze čtveřice vybraných aktivit, které jsou pro vysokoškoláky u nás vysloveně nepřijatelné. Nejvyhraněnější a zároveň nejpřísněji se k ní staví studenti *ekonomických* a *pedagogických* fakult (kolem 65 %). Respondenti ze *strojních* fakult jsou opět tolerantnější (něco málo přes polovinu studentů). Za zajímavé považujeme fakt, že 4 % z nich vybrala 10. stupeň škály: politicky motivovaná vražda je pro ně zcela přijatelná.

Ze srovnání typů fakult vyplývá poměrně jednoznačně volnější přijímání (větší tolerance) nepřijatelnosti krajních přestupků proti normám na *strojních* fakultách.

O postojích respondentů z jednotlivých typů fakult ke skutečnostem, které se z dřívějších deviací posouvají k obvyklému, přijatelnému chování je možné říci, že kromě homosexuality, jsou opět více tolerantní (tedy považující potrat, euthanasii, rozvod a jízdu na černo za méně výrazné prohřešky) studenti *strojních* fakult. Homosexualita se tomuto trendu výrazně vymyká, studenti *strojních* fakult (v naprosté většině případů muži) jsou k ní výrazně méně tolerantní.

Kromě analýzy jednotlivých společenských skutečností – například prostřednictvím srovnávání krajností v jejich přijatelnosti či nepřijatelnosti –

jsme také využili možností faktorové analýzy, a to i pro testování statisticky významné vztahů mezi skupinami přestupků a sociodemografickými ukazateli.

Podle faktorové analýzy se sledované přestupky sdružily do čtyřech faktorů. Z oněch dosud analyzovaných krajností se *znásilnění* a *domácí násilí* spojily do samostatného faktoru. *Potrat*, *rozvod*, *euthanasie* a *homosexualita* vytváří také samostatný faktor (i když sem patří i *sebevražda*, ale ta je vzhledem přítomnosti dvou vysokých zátěžových koeficientů i v jiném faktoru). *Řízení pod vlivem alkoholu* a *politicky motivovaná vražda* jsou rovněž v jednom faktoru současně i s jinými jevy a svým pojetím (právě lokalizací s ostatními přestupky) se řadí ke skutečnostem, které jsme pracovníčně označili jako „to se sice nemá, ale nejde o nic zásadního“. *Jízda na černo* se vyskytuje samostatně, a to ve faktoru s několika dalšími skutečnostmi (které ale nejsou v přijímání či odmítání krajní). Pro tento faktor je příznačné, že je ještě méně striktní a významný než seskupení předchozí.

Obecně lze říci, že nejvíce diferencí vůči jednotlivým faktorům (tedy: sdružením přestupků podle blízkosti hodnocení) nalézáme s pohlavím a typem fakulty. *Znásilnění* a *domácí násilí* častěji nepřijímají ženy, studenti hospodářských fakult a ti, co museli v dětství pomáhat při domácích pracích. *Homosexualitu* naprosto odmítají (tj. vybírají možnost odpovědi *naprosto nepřijatelné*) nejvíce studenti strojních fakult a naopak přijímají budoucí učitelé, zatímco *euthanasii* odmítají nejvíce studenti pedagogických fakult a přijímají „strojaři“. K *homosexualitě* jsou tolerantnější ženy, kdežto k *rozvodu* více muži. Ti, co odmítají *homosexualitu* a *potrat*, si nemohou dovolit mít doma knihovnu s více než 500 svazky. K *potratu* a zároveň k *rozvodu* jsou tolerantnější ti, co pocházejí z obcí nad 100 tisíc včetně Prahy. Vůči *politicky motivované vraždě* a *řízení auta pod vlivem alkoholu* se odmítavěji staví ženy. *Jízda na černo* je daleko přijatelnější pro muže a studenty strojních fakult.

Vysokoškoláci a mladí z výzkumu Evropské hodnoty

Porovnání s výzkumem European Value Studies z roku 1999 mezi věkovou skupinou 18–30 let z České republiky a výzkumem mezi vysokoškoláky z roku 2002 ukázalo velmi zajímavé difference ohledně názorů na ospravedlnitelnost přestupků (deviantního chování). A to i přes to, že srovnávat bylo možné jen 18 skutečností. (A víme již, že vysokoškoláci nejméně tolerují ty aktivity, které nejsou mezi oněmi osmnácti komparovatelnými.)

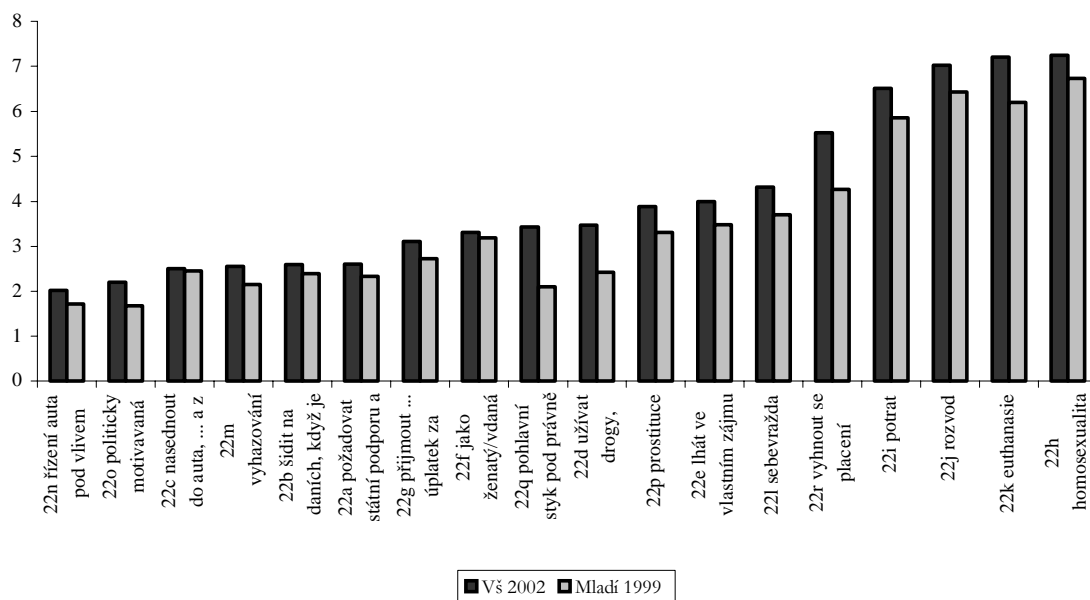
Tab. 7 Srovnání průměrů za celou stupnici u vysokoškoláků a mladých

	Vysokoškoláci 2002	Mladí 1999
22n řízení auta pod vlivem alkoholu	2,02	1,72
22o politicky motivovaná vražda	2,20	1,68
22c nasednout do auta, ... a z legrace s ním odjet	2,51	2,46
22m vyhazování odpadků na veřejném místě	2,56	2,15
22b šidit na daních, když je příležitost	2,60	2,40
22a požadovat státní podporu a nemít k ní oprávnění	2,61	2,33
22g přijmout ... úplatek za výkon svých povinností	3,11	2,73
22f jako ženatý/vdaná mít milostný poměr	3,31	3,19
22q pohlavní styk pod právně povolenou věk. hranicí	3,43	2,10
22d užívat drogy, např. marihuanu nebo hašiš	3,47	2,43
22p prostituce	3,88	3,31
22e lhát ve vlastním zájmu	4,00	3,48
22l sebevražda	4,32	3,70
22r vyhnout se placení jízdného ve veřejné dopravě	5,52	4,27
22i potrat	6,51	5,86
22j rozvod	7,02	6,43
22k euthanasie	7,21	6,20
22h homosexualita	7,25	6,73

Variabilita odpovědí, je však u obou souborů stejná – největší je u *homosexuality* a nejmenší u *řízení pod vlivem alkoholu*. Vysokoškoláci se zdají být více tolerantní ke všem uvedeným skutečnostem než obecně mladí; nejenže nepřijatelnost některých jevů je mírnější ale rovněž i na opačném pólu je tolerance hodnocena vyššími stupni přijatelnosti než u mladých obecně. Při tom vysokoškoláci prezentují větší rozpětí v hodnocení míry přijatelnosti přestupků než mladí z výzkumu z roku 1999 a současně jsou jejich hodnocení obecně tolerantnější než je tomu u českých respondentů do 30 let z výzkumu European Value Study.

Grafické srovnání to zřetelně ukazuje (viz graf č. 6).

Rozdíly v míře tolerance vůči přestupkům se projeví i v podílech a složení krajních hodnocení. U vysokoškoláků je celkem 5 skutečností hodnoceno průměrem nad 5, u mladých z výzkumu EVS z roku 1999 jen 4. Naopak mladí z výzkumu EVS v roce 1999 posoudili celkem 6 skutečností průměrem pod 2,5 (tedy jako jasně nepřijatelné), zatímco vysokoškoláci takto přísně posoudili jen 2 přestupky. Mladí v roce 1999 jako zcela nepřijatelné hodnotili navíc – proti vysokoškolákům z roku 2002 – *pohlavní styk pod právně povolenou věkovou hranicí* (tam dokonce o 1,5 stupně nepřijatelněji než vysokoškoláci, což je kvalitativní skok v hodnocení), *řízení na daních*, *užívání drog* a *nasednout do auta, které patří někomu jinému a z legrace s ním odjet*.

Graf 6 Srovnání průměrů při posuzování přestupků vysokoškoláky a mladými lidmi v ČR**Tab. 8 Detailní porovnání zástupců krajních posouzení – rozdíly mezi soubory Vysokoškoláci 2002 a Mladí 1999 v %**

Přijatelnost	Řízení auta pod vlivem alkoholu		Politicky motivovaná vražda		Homosexualita		Potrat	
	Vš 2002	Mladí 1999	Vš 2002	Mladí 1999	Vš 2002	Mladí 1999	Vš 2002	Mladí 1999
1 nikdy	62,8	62,3	62,4	72,7	12,0	17,3	8,2	10,3
2	14,8	20,4	12,1	12,0	3,5	2,5	5,7	6,8
3	8,8	9,0	7,3	5,6	2,9	3,8	5,0	7,0
4	3,3	2,7	3,7	3,7	2,4	2,5	3,2	5,8
5	3,8	3,4	6,2	4,7	9,7	10,0	17,0	16,5
6	2,1	1,0	2,1	0,7	2,3	6,8	6,6	9,5
7	0,9	1,2	1,9	0,0	3,3	4,0	7,7	7,8
8	0,9	0,0	1,2	0,6	10,1	7,0	14,0	15,5
9	0,8	0,0	0,7	0,0	17,9	8,0	13,2	8,8
10 vždy	1,7	0,0	2,3	0,0	36,0	38,1	19,4	12,0

Procentuální odpovědi u *řízení pod vlivem alkoholu* je u obou souborů téměř stejné s tím, že „mladí v roce 1999“ měli o této otázce více jasno a ani nevyužili všechny možnosti odpovědí. Především na konci škály. *Politicky motivovaná vražda* se ovšem v rozložení odpovědí a jejich hodnotách poněkud liší; podíl v absolutní nepřijatelnosti je u vysokoškoláků výrazně nižší

než u mladých, navíc vysokoškoláci využili na rozdíl od mladých obecně celou škálu odpovědí. *Homosexualita* představuje velmi kontroverzní skutečnost; vysokoškoláci jsou k ní téměř ve třetině velmi tolerantní (i když je tu i větší skupina těch, co ji zamítají jako naprosto neospravedlnitelnou), naopak každý pátý mladý člověk ji považuje za nepřijatelnou. *Potrat* vnímají jak vysokoškoláci, tak mladí lidé obecně jako více méně přijatelný (opět je tu, i když menší než u *homosexuality*, skupinka těch, co ho úplně odmítají); mezi vysokoškoly je více těch, co ho naprosto přijímají než u mladých obecně.

Faktorová analýza obou souborů vykazuje poměrně velkou podobnost: do jednotlivých faktorů se včlenily prakticky stejné skutečnosti.

Vysokoškoláci a mladí ze sousedních zemí

Porovnání výsledků hodnocení ospravedlnitelnosti norem mezi vysokoškoly ČR a mladými lidmi od 18 do 30 let ve vybraných evropských zemích (sousedé České republiky) z výzkumu European Value Studies z roku 1999 přineslo opět zajímavé difference. A to i přes to, že baterie otázek pro vysokoškoly a ostatní mladé Evropany nebyla úplně shodná. V Polsku a na Slovensku byly některé z otázek dokonce vynechány. Metodika sledování byla shodná.

Tab. 9 Srovnání průměrů odpovědí vysokoškoláků z ČR (rok 2002) a mladých ve vybraných zemích Evropy (rok 1999)

	VŠ	ČR	Němec-ko	Ra-kousko	Pol-sko	Sloven-sko
22n řízení auta pod vlivem alkoholu	2,02	1,72	1,63	1,72	<u>1,25</u>	2,41
22o politicky motivovaná vražda	2,20	1,68	1,76	<u>1,67</u>	–	–
22c nasednout do auta, ... a z legrace s ním odjet	2,51	2,46	1,39	1,26	<u>1,25</u>	3,32
22m vyhazování odpadků na veřejném místě	2,56	<u>2,15</u>	2,40	2,46	2,17	3,47
22b šidit na daních, když je příležitost	2,60	2,40	3,01	2,64	2,80	<u>2,33</u>
22a požadovat státní podporu a nemít k ní oprávnění	2,61	<u>2,33</u>	2,46	2,73	2,84	3,19
22g přijmout ... úplatek za výkon svých povinností	3,11	2,73	2,36	<u>1,85</u>	2,07	3,35
22f jako ženatý/vdaná mít milostný poměr	3,31	3,19	3,74	2,78	<u>2,24</u>	3,58
22q pohlavní styk pod právně povolenou věk. hranicí	3,43	<u>2,10</u>	3,09	3,36	–	–
22d užívat drogy, např. marihuanu nebo hašiš	3,47	2,43	2,43	2,67	<u>1,87</u>	3,12
22p prostituce	3,88	<u>3,31</u>	4,73	4,51	–	–
22e lhát ve vlastním zájmu	4,00	3,48	3,99	3,67	<u>2,62</u>	3,63
22l sebevražda	4,32	3,70	3,34	3,93	<u>3,28</u>	4,05
22r vyhnout se placení jízdného ve veřejné dopravě	5,52	4,27	<u>2,55</u>	3,20	–	–

22i potrat	6,51	5,86	6,11	5,22	<u>4,22</u>	4,79
22j rozvod	7,02	6,43	6,95	6,60	<u>5,46</u>	5,84
22k euthanasie	7,21	6,20	4,92	5,11	<u>4,40</u>	5,39
22h homosexualita	7,25	6,73	6,75	6,99	<u>4,14</u>	5,71

Prázdná políčka jsou na místech, kde nebyly k dispozici údaje. **Tučně** jsou uvedeny hodnoty nejvyšších průměrů v jednotlivých řádcích, *podtržená kurziva* charakterizuje nejnižší průměry, čili hodnocení nejpřísnější u srovnatelných souborů.

Mezi jednotlivými státy zaznamenáváme mnohé difference:

– Podle rozpětí mezi nejnižším a nejvyšším průměrem jsou sledované soubory rozděleny do dvou skupin. V první je Rakousko (rozpětí 5,73 bodu), Německo (rozpětí 5,56) a také Česká republika (rozpětí 5,05) i vysokoškoláci z ČR (5,23). Proti tomu rozpětí Polska (4,21) a především Slovenska (3,51) jsou radikálně menší. Rakousko, Německo a Česká republika prezentují diferencovanější hodnocení, Polsko a Slovensko je všeobecně při posuzování přestupků jednotnější, s menší diferenciací.

– Při tom jsou rozdíly v nastavení stupnic. Při vysoké diferenciaci je v ČR, Německu a Rakousku i výrazný podíl průměrů do 2,5, tedy voleb jasně odmítavých. Ještě o něco větší je podíl těchto odmítajících přístupů u polských mladých lidí. Mladí z Slovenska vybrali hodnocení pod 2,5 jen jedinkrát. (Vysokoškoláci z ČR jen dvakrát.) Jestliže mladí lidé z Rakouska, Německa a České republiky uvádějí i vyšší počet hodnocení nad 5 (tedy: tolerantních) a jejich škála hodnocení je v zásadě rovnoměrná, dotazovaní z Polska vybrali hodnocení s průměrem nad 5 jen jednou. Slováci stejně často jako dotazovaní z Německa, tedy třikrát. Čeští vysokoškoláci nejčastěji, celkem pětkrát. Svědčí to u polských mladých lidí o celkově přísněji nastavených hodnoceních, naopak u českých vysokoškoláků nastavení výrazně tolerantnějším. Slovenští mladí lidé volili stupnici hodnocení s vysokou tolerancí v počátku a nízkou na vrcholu.

– O předchozí situaci svědčí i podíly krajních hodnot u jednotlivých států a přestupků. Tak polští mladí lidé ze 14 hodnocení byli desetkrát nejpřísnější ze všech srovnávaných zemí. Naproti tomu vysokoškoláci z ČR byli nejtolerantnější v devíti z 18 položek. A hlavně v těch, kde jsou obecně vyšší tolerance. Naopak mladí ze Slovenska jsou nejvíce tolerantní celkem v sedmi položkách, všechny jsou na počátku žebříčku, tedy v oblasti obecně málo tolerovaných přestupků.

– Pozoruhodné jsou také difference v jednotlivých řádcích. Největší distance, dokonce nad 3 stupně v desetistupňové škále, je u homosexuality. Zatímco polští mladí lidé se ustálili na průměru 4,14, čeští vysokoškoláci na průměru 7,25. Druhý nejvyšší rozdíl (s krajnostmi odlišnými protože v Polsku nebyla tato položka předložena k posouzení: nejtolerantnější čeští vysoko-

koškoláci, nejméně mladí lidé z Německa) u jízdy na černo ve veřejných dopravních prostředcích. Nad 2 stupně škály byly ještě rozdíly u euthanasie (nejpřísnější mladí Poláci s průměrem 4,4; naopak čeští vysokoškoláci se ustálili na průměru 7,21), potratu (shodné krajnosti: Poláci 4,22; čeští vysokoškoláci 6,51) a „nasednout do cizího auta a jen tak z legrace s ním odjet“ (tentokrát byli znovu nejprísrnější Poláci, ale nejtolerantnější mladí ze Slovenska). Ještě u dalších sedmi přestupků byly difference mezi krajnostmi vyšší než 1 stupeň škály. Právě difference od jednoho stupně škály výš bývají charakterizovány jako rozdíly v kvalitě hodnocení.

– Čeští mladí lidé se v posuzování přijatelnosti přestupků nejvíce shodují s Rakouskem (v sedmi položkách) a s Německem (v šesti hodnoceních přijatelnosti deviací). Čtyřikrát je jim nejbližší Slovensko a jen jednou Polsko.

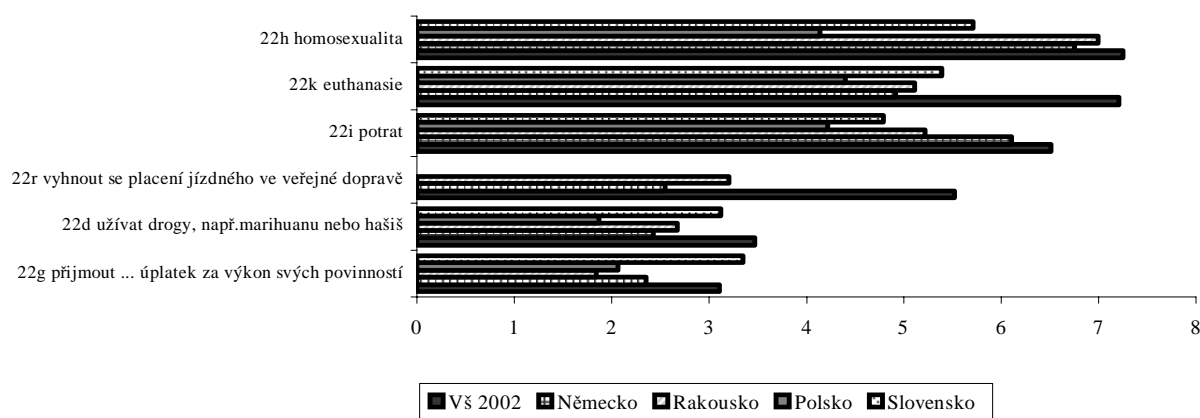
Zdá se, že ze srovnání vychází obecně, že mladí lidé z České republiky se v přístupu k přestupkům (a v podobě cesty od přestupků k obvyklým aktivitám) pohybují blízko Rakousku a Německu, zatímco nejvzdálenější jsou jim ze sousedů jejich polští vrstevníci. Jsou však přestupky v jejichž hodnocení se mladí Češi od Rakušanů a Němců výrazně liší. Jde především o vyšší toleranci, kterou mladí Češi proti stejně starým Rakušanům a Němcům projevují vůči euthanasii, jízdě na černo a přijetí úplatku a také vůči „nasednutí do cizího auta a jen tak se projet“. Naopak jsou přísnější vůči mladým Němcům a Rakušanům při přijatelnosti prostituce a také vůči rozvodu a vyhazování odpadků na místech, která k tomu nejsou určena.

Pojetí slušnosti je výrazně odlišné u mladých Poláků. Jsou mnohem méně tolerantní vůči přestupkům a až na rozvod žádný ze 14 hodnocených přestupků se neposunul do oblasti vyšší přijatelnosti než nepřijatelnosti. Lze zřejmě usuzovat na projevy vlivu významné křesťanské výchovy a církví.

Pro mladé Slováky je charakteristická rozvolněnost v přestupcích vůči zacházení s věcmi („vypůjčit si auto“, řídit pod vlivem alkoholu) i v přestupcích vůči státem stanovovaným pravidlům (šidit na daních, brát úplatky, požadovat neoprávněně státní podporu, ale také vyhazovat odpadky kde to jde). Vyšší je i tolerance vůči kanabisovým drogám. Na druhém konci žebříčku se projevu možná také vlivy náboženskosti. Celkem jen tři posouzení přestupků byla vyšší než 5. stupeň škály, žádný však nedosáhl na 6. stupínek. Tady se Slováci blíží Polákům.

Pokud jde o vysokoškoláky, je možné pro názornost ještě přiložit grafické vyjádření vybraných diferencí mezi nimi a soubory mladých lidí ze sousedních zemí. Jde o výběr rozdílů, které jsou nejmarkantnější.

Graf 7 Srovnání průměrů při posuzování vybraných přestupků vysokoškoláky z ČR a mladými lidmi ze sousedních zemí



Vysokoškoláci z ČR představují vůči všem souborům jasně tolerantnější skupinu. Jestliže předpokládáme, že vysokoškolští studenti jsou jedním z rodišť budoucích elit, je možné usuzovat, že proces rozvolňování přijatelnosti přestupků, větší diferenciací těchto hodnocení a tedy i posuny v chápání norem budou pokračovat. Otázky po zachování dříve respektovaného řádu či nastolování nové podoby jistot budou stále aktuálnější.

LITERATURA

- Europe-wide comparative review.* (2004). Council of Europe.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization*. Princeton.
- Prudký, L. u.a. (2001). *Religion und Kirchen in Ost (Mittel) Europe: Tschechien, Kroatien, Polen*. Ostfildern, Schwabenverlag.
- Prudký, L. (2005). *Koncepty empirického výzkumu hodnot*. (V tomto sborníku.)
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1992, pp 1–65.

Data z výzkumů:

- Bůh po komunismu /AUFBRUCH/ (sběr dat na konci roku 1997), Pastorální fórum Vídeň
- European Value Study, v ČR realizovaných v letech 1991 a 1999
- European Value Study v jiných zemích Evropy, realizace v roce 1999
- Výzkum hodnotových struktur vysokoškoláků, CVVOE, Point, 2002, tým vedl L. Prudký

Výzkum hodnotových preferencí studentů 1. ročníků FHS UK, 2002, 2003, 2004, tým vedl L. Prudký

Data opakovaných šetření IVVM a CVVM z let 1991–1999 a z roku 2004 (baterie 18 přestupků). Archiv Sociologického ústavu AV Praha

Výzkumné zprávy:

Prudký, L., Šmídová M. (2003). *Výzkum postojů k národu a etnikům v české společnosti*. Výzkumná zpráva II, POINT, Praha.

Prudký, L. a kol. (2003). *Výzkum hodnotových orientací studentů 1. ročníku vysokých škol v ČR. Výzkumná zpráva I: Výsledky za jednotlivé fakulty*. POINT, Praha.

Prudký, L. a kol. (2003). *Výzkum hodnotových orientací studentů 1. ročníku vysokých škol v ČR. Výzkumná zpráva II: Dílčí studie o hodnotových preferencích, hodnotových orientacích a normách chování*. POINT, Praha.

IDENTITY VE SJEDNOCUJÍCÍ SE EVROPĚ

Miloš Havelka

FHS UK Praha

Neboť při zkoumání přírody nám zkušenost poskytuje pravidla a je zdrojem pravdy; avšak v náhledu mravních zákonů je zkušenost (bohužel) matkou zdání ...

Immanuel Kant

Oznámené téma *Identity ve sjednocijící se Evropě* zde chci – a z časových důvodů mohu – pojednat pouze v jeho jednom, nicméně podle mne důležitém filosoficko-teoretickém aspektu, totiž s ohledem na kulturně civilizační matrici tzv. „rozdvojení“ člověka a světa. Jejím prostřednictvím lze totiž poukazovat na nejednotnost, nebo dokonce na asymetrie, které vynikají v přístupu k dějinám vůbec a k identitám zvláště, na asymetrie mezi racionální argumentací a emocionální akceptací, mezi osvícenstvím a tradicí, mezi účely a hodnotami¹ a konec konců i mezi evropským a nacionálním.

Svůj výklad pojmu „rozdvojení“ bych chtěl začít rozsáhlejším citátem: Empirická skutečnost je pro nás kulturou proto a potud, že a nakolik ji uvádíme do vztahu k idejím hodnot. Zahrnuje ty součásti skutečnosti, které jsou pro nás kvůli tomuto vztahu **významné**. Naším (poznávacím) zájmem, který je těmito idejemi hodnot podmíněn, se v určitém okamžiku zabarví vždy jen nepatrná část námi pozorované skutečnosti, pouze ona má pro nás význam; má jej, neboť vykazuje vztahy, které jsou pro nás **důležité** v důsledku své vazby na určité ideje hodnot. Jen potud a proto, že tomu tak je, je pro nás tato část skutečnosti svými zvláštnostmi hodna poznání. Co pro nás má význam, to však nelze přirozeně odhalit žádným „bezpředpokladovým“ zkoumáním historicky (resp. empiricky – M.H.) daného, nýbrž zjištění významu je předpokladem, aby se něco **předmětem zkoumání** stalo... – psal na počátku minulého století Max Weber ve své proslavené stati **Objektivita sociálně vědního a sociálně politického poznání**², aby tak objasnil své pojetí konsti-

¹ Třeba ve smyslu Weberova rozlišení „účelově racionálního“ a „hodnotově racionálního“ jednání.

² In: WEBER, Max, *Metodologie, sociologie, politika*, Praha, 1998, str. 31–32 (prokládal M. W.).

tuce předmětu poznání prostřednictvím **vztahování k hodnotám** (Wertbeziehung) a ukázal je jako jeden z rozhodujících konceptů svého pojetí **vědy o kultuře** (Kulturwissenschaft) jakožto empirické **vědy o skutečnosti** (Wirklichkeitswissenschaft). Zde není dost místa na to, abychom podrobněji analyzovali všechny teoreticko metodologické motivy, na které se ve Weberově citátu naráží³, za rozhodující však považujeme zdůraznění prvotních hodnotových rozhodnutí jako nevyhnutelného **východiska** jinak přísně objektivisticky pojatého a historicko-empiricky založeného duchovédného výzkumu.

V základech Weberova metalisticky-konstruktivistického budování sociologické perspektivy přístupu k historickým, sociálním a politickým (tj. podle něho všeobecně kulturním) jevům jakožto k základu možného vědění o empirické skutečnosti se tak jakoby znovu potvrzovala původně Kantovská (transcendentální) perspektiva nevyhnutelného „**odpojení**“ subjektu a objektu, resp. osudového „**rozdvojení**“ člověka a jeho světa, objektivitu poznání a jeho přirozeného předmětu, rozvažování“ (Verstand) a niternosti atp., což pak bylo Weberem předloženo jako návrh pro vytvoření nového základu společenskovědního vědění a zároveň jako prostředek pro zajištění vědeckosti a přesvědčivosti každého poznání ve sféře historicko-společenských jevů.

Východisko objektivního vědeckého poznání z hodnotově vázané konstituce jeho předmětu zde tedy vlastně bylo vystaveno výraznému tlaku badatelovy subjektivity, jež se Weber snažil následně oslabit, nebo přinejmenším vybalancovat: jednak zavedením dalších (výrazně „objektivizujících“) konceptů jako *ideální typ*⁴ a *hodnotová neutralita*⁵, jednak poukazem na objek-

³ Třeba na dichotomii věd „idiografických a „nomotetických“ u Wilhelma WINDELBANDA, na kognitivní význam a funkce hodnot ve „vědách o kultuře“ Heinricha RICKERTA, na dobový problém „naturalismu v poznání společnosti u Wilhelma ROSCHERA (a už předtím u Karla KNIESE), neúplné indukce a přechodu od zkušenosti k pojmu (u Gustava von SCHMOLLERA) atp. Za rozhodující je však třeba považovat, že teprve prostřednictvím oné procedury *vztahování k hodnotám* se pro nás podle Webera stává možným (a zároveň kontrolovatelným) předmětem poznání vždy jen jedna část historické a sociální skutečnosti; teprve na základě vztahování k hodnotám je pro poznání takříkajíc plně **konstituována**.

⁴ *Ideální typ* (Idealtypus) by bylo možné v této souvislosti charakterizovat jako rozhodující, **konstruktivisticky** vybudovaný (a to rovněž znamená: ne-substancialisticky založený) způsob každé a veškeré kulturně- a sociálně-vědní **pojmotvorby**. Ideální typy jsou zvláštní pojmy vytvořené *ad hoc* za účelem poznání a komparace konkrétně tematizované látky. Slovo „ideální“ zde neznamena „idealizovaný“ ve smyslu nějaké dokonalosti nebo univerzality, ale spíše tak zdůrazňuje „**jen**“ konstruovaný charakter pojmu a jeho vystupňovaná empirická, resp. komparativní platnost: *Tento myšlenkový obraz spojuje určité vztahy a procesy historického života do jedinečného a v sobě bezrozporného kosmu myšlených souvislostí. Tato konstrukce, získaná myšlenkovým stupňováním určitých prvků skutečnosti, má co do obsahu charakter utopie. Její poměr k empiricky daným faktům života spočívá pouze v tom, že tak můžeme pragmaticky znázornit a v ideálním typu zpřístupnit svéráz těch souvislostí, které bykly ve skutečnosti zjištěny anebo předpokládány jako souvislosti do určitého stupně působící, a které byly v oné pojmové konstrukci zobrazeny abstraktním způsobem ... Budiž předem zdůrazněno, že*

tivní sociální a politické důsledky takto vzniklé situace. Ty jsou podle Webera popsitelné prostřednictvím kulturně kritických pojmů *odkouzlení světa*⁶ a *ocelové klece podrobení*⁷ vládnoucím principům účelově racionalizovaného

myšlenkové výtvory, o nichž zde pojednáváme, jsou „ideální“ v čistě **logickém** smyslu, a je třeba je pečlivě odlišovat od myšlenky toho, co být *má*, od toho, co je *vzorové* ... (srv. WEBER, Max, *Metodologie, sociologie, politika*, Praha, 1998, str. 43 a 45, zdůrazňoval M.W.).

⁵ *Hodnotovou neutralitu* (*Wertfreiheit*) je pak u Webera třeba chápat nejen jako vymezení zvláštní povahy objektivní poznání: *Objektivní platnost všeho zkušenostního vědění je založena na to a jen na tom, že daná skutečnost je uspořádána podle kategorií, které jsou ve specifickém smyslu subjektivní; tvoří totiž předpoklad našeho poznání a jsou vázány na předpoklad hodnoty oné pravdy jež je nám s to poskytnout pouze zkušenostní vědění. Pokud někdo tuto pravdu nepovažuje za hodnotnou – a víra v hodnotu vědecké pravdy je produktem určitých kultur, a nikoli něčím přirozeně daným – tomu nemám prostředky naší vědy co nabídnout* (srv. c.d. str. 62). *Hodnotová neutralita* je také, nebo dokonce především nejzákladnějším předpokladem jakékoli **prezentace** vědeckých výsledků a **komunikace** v kterékoli vědní komunitě. Má-li být tato komunikace plodnou nebo aspoň smysluplnou, je třeba proces poznání a jeho výsledky oprostit ode všech hodnotových, ideologických, politických, náboženských, zájmových atd. zabarvení, které by výsledky „oslabovaly“ nebo přímo znehodnocovaly. Např. „hodnotové“ rozhodnutí, že je odborně důležité, zabývat se historicky nebo sociologicky (třeba s ohledem na změny sociální struktury poválečné české společnosti) tzv. odsunem Sudetských Němců by nemělo být v procesu bádání a komunikace výsledků doprovázeno snahou, stavět se k faktům hodnotícím způsobem, některou ze stran omlouvat nebo dokonce z nějakých zájmových důvodů některá fakta zamlčovat.

⁶ „*Odkouzlení světa*“ (*Entzauberung der Welt*) znamená nejen jeho faktickou sekularizaci, ale také – jak to Weber formuloval v závěru své slavné přednášky *Věda jako povolání* – jeho přístupnost čistě technokratickému, objektivistickému a manipulativnímu pojetí. *Vzrůstající intelektualizace a racionalizace tedy neznámá, že by přibývalo znalostí podmínek, ve kterých žijeme. Nýbrž znamená něco jiného: vědění o tom nebo víru v to, že člověk, kdyby jen chtěl, se to kdykoli může dozvědět, že tedy v zásadě neexistují žádné tajemné nepřipočítatelné síly, jež by zde intervenovaly, že spíše naopak je v zásadě možné ovládat všechny věci propočtem. To však znamená, že svět je zbaven kouzel. Už nemusíme jako divoši, pro něž takového mocnosti existovaly, sahat k magickým prostředkům, abychom duchy ovládli, anebo uprosili. To dnes konají technické prostředky a výpočet. Především toto znamená intelektualizace světa jako taková... Důsledkem pak je, že dnes ...právě nejvyšší a nejsublimovanější hodnoty z veřejnosti ustoupily do pozadí, buď do zásvětní říše mystického života, nebo do bratrství bezprostřední vzájemnosti vztahu jednotlivců. Není náhoda, že ... dnes jen v nejmenších pospolitostech, od člověka k člověku, v pianissimu pulzuje to, co kdysi jako prorocké pneuma procházelo velkými společenstvími jako bouřlivý plamen a co je spájelo dohromady...* (srv.: WEBER, Max, *Metodologie, sociologie, politika*, Praha, 1998, str. 118 a 133).

⁷ Pojem „*ocelová klec podrobení*“ (*stahlhartes Gehäuse der Hörigkeit*) měl vyjádřit Weberovo přesvědčení o fatálním tlaku historicky vzniklé skutečnosti (kultury) na člověka a jeho habitus: ... z *pouhé ochoty*, říká Weber, *může osud učinit ocelově pevnou klec. Tím, že asketice se začala ve světě prosazovat a svět přetvářet, začaly také vnější statky tohoto světa získávat rostoucí a posléze neodvratitelnou moc nad člověkem, jakou v dějinách nikdy předtím neměly. Duch dosavadních dějin dnes ... už vyvanul. Vítězný kapitalismus, spočívající na mechanickém základě, už takovouto oporu v žádném případě nevyžaduje...* (WEBER, Max, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, I, Tübingen, 1920, str. 203). Tuto myšlenku pak Weber různě konkretizuje, např.: *Právě empiricky „svobodně“, to znamená podle svého uvážení jednající člověk je teleologicky spoután při dosahování svých cílů prostředky které jsou z hlediska situace objek-*

světa; tyto koncepty sice nebyly samy o sobě s to rozdvojení odstranit, ale spíše jen reflexivně oslabit, neboť nabízejí pouze možnost kritické distance a intelektuálně čestného smíření s jeho důsledky.

Základní situace **rozdvojení** mezi metodologicky přísně založenou objektivitou vědy a mezi životními hodnotami určité kultury (případně rituály, ideologiemi, nacionalismy, sekularizovanými formami náboženství atp., používanými při vytváření vnitřní koheze skupin, vrstev i větších sociálních útvarů v moderních společnostech⁸ i pro její jednotlivé historicky vzniklé podoby) nepřestala ovšem prostřednictvím všech těchto následných kognitivních i kritických instancí existovat. V určitém smyslu jimi Weber z faktu rozdvojení hodnot a objektivního vědění dokonce učinil nejen jednu ze svých nejhlavnějších charakteristik **moderny**, ale v mnohém ohledu i základní napětí svého vlastního soukromého života. Objektivisticko-racionalistická stránka rozdvojení a případně i tlak modernizačních změn, jež Weber musel akceptovat jako vědec (a asi také jako politik), totiž u něho nakonec zůstala programově protipostavena druhému pólu, **privátní sféře** osobního života jednotlivců: postavena proti integritě osobnosti i proti její mravnosti, proti náboženskému cítění, politickému přesvědčení i proti požadavku věrnosti vlastnímu osudu atp. Weberovo pozdější principiální odlišování mezi **etikou podle smýšlení** (*Gesinnungsethik*) a **etikou podle odpovědnosti** (*Verantwortungsethik*)⁹ je přece právě nejzřetelnějším dokladem jeho akceptování rozdvojené situace moderního světa¹⁰.

*tivně dosažitelné a už proto nestejnorodé. Továrníkovi v konkurenčním boji nebo makléři na burze pomůže „svobodná vůle“ skutečně jen velmi málo. Volí mezi ekonomickou likvidací nebo sledováním určitých maxim ekonomického jednání... (WEBER, Max, **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre**, Tübingen 1922, str. 133).*

⁸ Srv. k tomu např. také výraznou charakteristiku této problematiky u Ernsta Gellnera: ... *Společenský řád vyžaduje společnou kulturu; fakta nemohou díky povaze věci sama o sobě zajistit existenci společného systému myšlenek, interpretací a hodnot nezbytných pro životaschopnost společnosti... Každá kultura je tedy systematickým předsudkem... O problémech, které by ve světle samotného rozumu zůstaly otevřené, se musí rozhodnout předem. Stejně zřejmý je i důvod, proč musí být společnost založena na lži (přesnější překlad by zněl: „proč společnost musí být založena na něčem, co nemá charakter pravdy“ – M. H.). Pravda je (totiž) na společenském řádu nezávislá a neslouží nikomu, a když se jí nekladou překážky, podkope nakonec respekt vůči všem daným mocenským strukturám. Pouze „předvybrané“ či „předvynalezené“ a potom rituálem nebo posvěcením zakonzervované myšlenky mohou spolehlivě udržet specifickou organizační výstavbu. Volné informace by ji zničily... Jinými slovy, rozum nemůže sám o sobě vytvořit konsensus tvořící základ společenského řádu (in: GELLNER Ernst, **Podmínky svobody. Občanská společnost a její rivalové**, Brno, 1998, str. 32).*

⁹ Srv. WEBER Max, *Věda jako povolání*, in: c. d. 284–290.

¹⁰ Jenom na okraji této perspektivy výkladu Weberova díla je zde třeba upozornit, že z této pozice by pak bylo možné odkrývat odlišnou folii jeho myšlení, v mnohém ohledu jdoucí proti dnes dominující interpretaci Webera jako čtenáře Friedricha Nietzscheho, jako stoupence Nietzscheho pojetí vědy (a jejích možností) a také jeho hodnotového relativismu a „genea-

Weberovu historicky nově argumentovanou a sebevědomě se tomto moderním světě prosazující (účelovou) *racionalitu* moderní vědy a ekonomiky s jejich kalkulovatelností vztahu cílů, prostředků a „nechtěných vedlejších následků“, se světonázorovou nezaajatostí jejích soudů a přísnou pojmotvorbou, s *ratingem* „úspěšnosti“ a zřetelným zaměřením na permanentní modernizaci a „pokrok“ je tedy možné současně nahlédnout jako něco heroického nebo dokonce „nelidského“: jako kontrapozici k člověku jako individuu, které musí ve svém **nitru** nutně a fatálně nést vše, co vědecká touha po objektivitě (v zásadě od dob osvícenství) vytlačila z dosahu své (účelově racionálně orientované) působnosti do soukromé sféry; co tedy sice nějak existuje, ale co současně zůstává vědecky nerozhodnutelné, jakkoli působící: svobodu a naději, lásku a víru, subjektivitu a tradice, krásu a hodnoty atp.¹¹

Procedura *vztažení k hodnotám*, jejímž prostřednictvím se pro Webera konstituoval výlučně každý (možný) předmět poznání (tj. to, co je poznání hodné), resp. identifikoval výchozí problém zkoumání (tj. to, co v našem vědění o světě není v pořádku), je sice možné vidět jako pokus o vytvoření místa dotyku vědy a kultury, dějin a přítomnosti, objektivitu a dobové podmíněnosti; avšak zároveň tak byly celek sociálního a historického světa a jeho vnitřní jednota pro nás definitivně potvrzeny jako něco pro vědu a racionalitu nepřístupného (jako „věc o sobě“, či – v lepším případě – jako náš v zásadě jen subjektivní a ve sféře naší mravní odpovědnosti působící konstrukt¹²).

logizace“ hodnot a kritik křesťanského světa atd., jak se s tím setkáme např. u Wilhelma HENNISE (*Max Webers Fragestellung*, Tübingen, 1987 a *Max Webers Wissenschaft vom Menschen*, Tübingen, 1996), Karla LÖWITHA (*Max Webers Stellung zur Wissenschaft*, in: *Vorträge und Abhandlungen*, Stuttgart, 1966, str. 228–252) a v náznacích také u Friedricha TENNBRUCKA (*Das Werk Max Webers*, in: *Kölner Zeitschrift für Sociologie und Sozialpsychologie*, 27, 1975, str. 703 a násl.).

¹¹ Srv. k tomu např. Weberovu mnichovskou přednášku *Věda jako povolání* z přelomu roku 1918/19: ... *Vykoupení z racionalismu a intelektualismu vědy je základním předpokladem života ve společenství s božským...* (srv. Max WEBER: *Věda jako povolání*, in: *Metodologie, sociologie a politika*, Praha: OIKUMENH, 1998, zejm. str. 121).

¹² Tento Weberův způsob akceptování osudovosti rozdvojení v moderně usiloval o něco později znovu promyslet jeho přítel a do jisté míry i pokračovatel Karl Jaspers (1883–1969). Oproti Weberovu konstruktivistickému východisku v kulturně podmíněném *vztažení k hodnotám* se Jaspers pokusil obnovit původní funkce staršího (ontického) konceptu **jednotného smyslu** celku světa, dějin a člověka; tzn. pojem smyslu nebyl u Jasperse viděn konstruktivisticky jako pouze prostředek pro porozumění individuálním (případně kolektivním) jednáním v dějinách, jako prostředek pro sociologickou analýzu jejich sociálních „chancí“ (a také vztahů a institucí, které se na tomto základě mohou stabilizovat), nýbrž takřkajíc ve své „nómičké“ (či „strukturotvorné“) síle, formující historická individua i historické události a zakládající historické konstelace, vytvářející sociální stavy a procesy a orientující jejich vyústění. **Jednotu** člověka, světa a dějin podle Jasperse není možno dosáhnout weberovsky výlučným, individuálním, jedinečným a jednoznačným myslitelským gestem, aniž by to bylo možné provést

V poslední pětině minulého století se v návaznosti na práce německého historika filosofie Joachima Rittera celá **problematika rozdvojení** vrátila u Hermanna Lübbeho, Odo Marquarda a dalších¹³ a sice jako možný prostředek konzervativní záchrany hodnot v permanentně se modernizujícím světě, přesněji řečeno jako prostředek stabilizace hodnot ve situaci, jejíž změny jak se zdá probíhají rychleji, než možnosti jejich sociálně nutné institucionální stabilizace.

Na tomto místě ovšem můžeme z časových důvodů jen připomenout, že v rozdvojení se jedná o téma mnohem starší a také mnohotvárnější¹⁴. Asi vůbec poprvé je explicitně pod nadpisem **odpojení** (*Trennung*) učinil předmětem své filosofie Friedrich Wilhelm Joseph Schelling ve svém **Úvodu k Idejím filosofie přírody** z roku 1803¹⁵. A ještě zásadnější roli hrálo „rozdvojení“ v rané filosofii Schellingova staršího přítele G. W. F. Hegela (1770–1831), který sice pod Schellingovým vlivem problematiku zachytil, avšak posunul její kontext i hodnocení¹⁶.

decizionisticky nebo voluntaristicky (na což právě ještě do značné míry věřil jak se zdá Weber (v této souvislosti často hovoří Weberovi interpreti o heroizující komponentě jeho pojetí světa), ale spíše ve tvaru pojatém obsahově: podle Jasperse nás prožívání *dějinnosti naší vlastní existence ... vede k hledání důvodu dějinnosti ...* (srv. JASPERS, Karl, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München, 1966, str. 336. jednota člověka a dějin proto nemůže být pouze otázkou jen teoretické koheze a metodologické transparentnosti při dosahování historického vědění (což se ovšem mezitím prosadilo jako badatelský ideál oboru), ale staví se před nás ve své starší podobě **ontických** nároků poznání, směřujících k otázce bytostného určení světa, jeho základů a konečného smyslu. Jaspers psal: *Empiricky dostupné universální dějiny uchopujeme jen co do jejich smyslu – ať už proto, že smysl mají, anebo proto, že jim ho my lidé dodáváme – tedy výlučně na základě představy, že nějaká jednota celku dějin existuje. Empirické skutečnosti zkoumáme s ohledem na to, do jaké míry odpovídají ideji své jednoty, nebo do jaké míry je pro ně nějaká idea jednoty vůbec možná ...* (c.d. str.18). Že tam, kde existuje celkový a konečný smysl dějin, není už tolik zapotřebí etnické identity, ať už v individuální nebo skupinové podobě, tušil např. už T. G. Masaryk v **České otázce**.

¹³ Srv. k tomu zvláště Joachim RITTER, *Hegel und die Französische Revolution*, Köln/Opladen, 1957, (zde pracujeme se 3. vyd. in: J. RITTER, *Metaphysik und Politik*, Frankfurt: stw, 1977, str. 183–234) a Odo MARQUARD, *Zukunft und Herkunft. Bemerkungen zu Joachim Ritters Philosophie der Entzweiung* (in: O. MARQUARD, *Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien*, Stuttgart: Reclam, 1994, str. 15–30).

¹⁴ Moje další výklady jsou zavázány pronikavé a inspirativní studii Milana SOBOTKY *První období Hegelovy filosofie v Jeně* (in: Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et Historica, 5, 1979, obzvl. str. 133) a *Hegelovy „první tištěné spisy“ a Schellingova filosofie* (in: *Filozofia*, Bratislava, 1982 (37), č. 2, str. 251–262).

¹⁵ SCHELLING, Friedrich, Wilhelm, Joseph, *Ideje k filosofii přírody*, in: Výbor z díla, Praha: Svoboda, 1997, zejm str. 35–44.

¹⁶ HEGEL, Georg, Wilhelm, Friedrich, *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systeme der Philosophie*, Werke, 1832, str. 173.

Co výklad rozdvojení obou těchto myslitelů – a zejména pak Hegelův – spojuje s Maxem Weberem, Joachimem Ritterem a dalšími shora jmenovanými, byla snaha pochopit rozdvojení jako nutný civilizační jev, ba dokonce jako historický **princip kultury přítomnosti**, jako formu, jíž se v podmínkách moderního světa paradoxně udržuje jeho původní jednota, již matrice rozdvojení nutně musí předpokládat. Principiální otevřenost budoucnosti je tak alespoň reflexivně spojena s věděním o vlastním původu: na jedné straně **objektivizovaná realita** osvícenství a moderní vědy, v jejíchž základech stojí v zásadě „metafyzické přesvědčení“, že vzdor chaosu na povrchu je všem věcem vlastní racionální struktura, případně, že jsou všechny racionálnímu výkladu potenciálně přístupné, a na druhé straně **subjektivita**, nadále uchováající to, co zkušenostně vázaný rozum (*Verstand*) vytěsnil ze své racionálně-objektivně zvětčující sféry do privátní oblasti života, zde byly (už tehdy) navzájem vztaženy jako nutně komplementární.

To ale také znamená: řada rozdvojení, k nimž v epoše nastupující moderny došlo, se může ve svých různých podobách navracet a dostávat stále znova do popředí¹⁷, totiž jako rozestup vědění a víry, blahobytu a přírodního prostředí, člověka a světa, globality problémů a partikularity možností pro jejich řešení, univerzality poznání a jedinečnosti jeho předmětu, objektivitu a niternosti, rozumu a citu, božského a pozemského, přírody a ducha, tradice a pokroku, aktuálnosti a věčnosti, práva a spravedlnosti atd., atp., a zejména, což se pro naše **téma identity** zdá zvláště důležité, jako rozdvojení **původu** a **budoucnosti**, tj. toho, co jsme **prožili**, co si pamatujeme a co nás utvářelo, a toho, co se neustále mění, co nás vykořeňuje a co nás nevyhnutelně **čeká**, i když toto napětí vnímáme třeba jako jen obtíže institucionalizace transformačních a vůbec modernizačních změn. Zápasí s tím nejen postkomunistické země.

Tradiční pohled profesionálních historiků (a společenských vědců vůbec) se většinou i nadále snaží zjišťovat, uchopit a popsat jednotlivá historická fakta nezaujatě, jasně a pokud možná jednoznačně, v nejširších souvislostech, ale zároveň i s vírou své přirozené závaznosti pro přítomnost. Jakkoli se přitom neodmítají prožitky, paměť nebo i sebereflexe aktérů, to, co se událo, má zde být objasněno vyčerpávajícím způsobem ze svých obecných příčin a v co nejširších významových kontextech, a také s ohledem na srovnatelné události jinde. Snaha o objektivní výklad událostí usiluje o pokud možná bezprostřední navázání na obtížně prokazatelnou **nevyhnutelnost** historického procesu, na jeho vnitřní nutnost a substantiální síly, pod jejíchž

¹⁷ Jen na okraj připomeňme, že jako jeden z prvních se interpretačním potenciálem této perspektivy ve sféře teorie umění začal zabývat český strukturalismus, srv. k tomu např. Mukařovského výklad in *Dialektické antinomie v moderním umění* (in: MUKAŘOVSKÝ Jan, *Kapitoly z české poetiky, II*, Praha: Svoboda, 1947).

tlakem se lidé údajně rozhodovali a v jejichž intenci jednali. Nicméně ale právě tím se znovu obnovuje osudová síla rozdvojení v moderně jakoby z jiné půdy, a sice (1) jako rozdvojení mezi historickou **pamětí** národů, skupin a individuů a mezi odborným historickým **poznáním**; jejich neproblematická souvislost se mi zdá být přijímána v soudobé historiografii až s příliš velkou samozřejmostí¹⁸. A dále (2) jako rozdvojení mezi stávajícími **národními identitami** a vznikající **identitou evropskou**.

Ad (1) Jestliže se na přelomu 80. a 90. let mohlo zdát, že po konci studené války, po rozpadu komunistického systému by bylo možné přitakat Francis Fukuyamovi a jeho výkladu „**konce dějin**“¹⁹ jako definitivního vítězství principů parlamentní demokracie a tržní ekonomiky, tj. politického a hospodářského znovusjednocení světa, vědomí rychlé obnovy a „návratu“ dějin se začalo masivně šířit už po válce v Perském zálivu a intelektuálně vyvrcholilo v podobě Huntingtonova *Střetu civilizací*²⁰.

Návrat dějin, případně jejich *obnovování*²¹ ve smyslu otevření se nejisté budoucnosti (ale vlastně i nejisté minulosti) po pádu bipolárního světa, předtím ustrnulého ve studené válce, se ale současně začal ukazovat jako **návrat do dějin**. Prosazování **nových** možnosti totiž doprovázela obnova **starých** nebezpečí: nacionalistických **konfliktů**, historických **animozit**, sociálních napětí, zakladatelských **mýtů**, kulturních **předsudků** a etnických auto- i heterostereotypů všeho druhu atp. Opakované pokusy legitimovat nacionální politiku dějinami a inscenovat ji pomocí starých symbolů, by ale neměly být viděny jen jako **reziduální hodnota** předchozí epochy. Například, jak dokládá vývoj České republiky nebo Slovenska v první polovině 90. let, v postkomunistické Evropě se orientace na tradiční nacionální hodnoty stala více či méně zřetelnou strategií proměny starých komunistických a postkomunistických stran ve strážce údajných nacionálních zájmů.

¹⁸ Jde o triviální fakt, že vzdor všemu zaklínání se prameny a objektivitou třeba polská historiografie nakonec vykládá tytéž události výrazně jinak než historiografie ruská, že Francouzi „čtou“ třeba napoleonské války odlišně než Němci a že Češi hodnotí stejné události jinak než Sudetští Němci atp.

¹⁹ V původní komprimované podobě v *National Interests*, (3, /Summer/, 1989) pod titulem *The End of History*.

²⁰ HUNTINGTON, Samuel, P., *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*, Praha: Rybka Publisher, 2001.

²¹ Obrat pochází od Ralpha DAHRENDORFA (srv.: *Der Wiederbeginn der Geschichte. Vom Fall der Mauer bis zum Krieg im Irak, Reden und Aufsätze*, München: H. C. Beck Verlag, 2004, 350 str.) a byl vybudován v kritické distanci k oběma předchozím. Dějiny nekončí „vítězstvím“ tržní ekonomiky a parlamentní demokracie, ale naopak pádem komunismu začínají pro všechny stejně.

Obnovená i nově vzniklá „**společenství paměti**“, nebo také přímá „**politika s dějinami**“²² (a politika s historickou pamětí) z pozic nejruznějších zájmových skupin emocionalizovaly předtím většinou skrytou (v některých případech i zapovídanou) nacionální, často nábožensky silně kolorovanou minulost a z ní rostoucí skupinové sebepochopení.

Nastupující **nejistotu ze změny** (a pocity ohrožení globalizačními tendencemi) se zdál zejména v postkomunistické Evropě vyvažovat kompenzační potenciál národních dějin, potvrzující vlastní kulturní, etnickou a politickou identitu; přispěl ke zdůrazňování historické paměti jako živlu, ve kterém se utváří a udržuje individuální i skupinová zkušenost života, kde se vytváří vnitřní tmel („sociální koheze“) stávajících pospolitostí, a kde především pro znejistělá individua mohou vznikat případné nacionálně-sociální závazky.

Národní dějepisectví se tím ale zároveň začalo dostávat do napětí nejenom s univerzalizující koncepcí lidských práv, ale také s hlavními požadavky objektivistického pojetí historické vědy. Jedná se o víceméně známý fakt, že vzdor všem historiografickým syntézám si třeba Francouzi tytéž události pamatují jinak než Němci, Poláci výrazně odlišně než Rusové, že katolíci v týchž událostech nacházejí něco jiného než protestanti a Češi totéž hodnotí jinak než sudetští Němci nebo Slováci. A tak dál a tak podobně.

Snaha o zvědečtění a případnou kultivaci emocionalizované minulosti obratem do mikrohistorických disciplín (k historické antropologii, dějinám každodennosti, k orálním dějinám atp.) a zejména, jak se ukazuje v poslední době, k multikulturalistické perspektivě „současné nesoučasnosti“ (E. Bloch), tuto situaci řeší jen velmi částečně. Žádoucí jednota historického procesu se pak totiž může stát záležitostí nanejvýš **rétorickou** (jako u Hydena Whita)²³ anebo, jak naznačuje kariéra konceptů „historické paměti“ (u Jana Asmanna)²⁴ a „mentálních map“ (u K. Schlögela)²⁵, záležitostí spíše **sociologie**

²² Srvn. k tomu např. WOLFRUM, Edgar, *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Verteidigung*, Göttingen, 2001; WINKLER, Heinrich, August, *Griff nach der Deutungsmacht. Zur Geschichte der Geschichtspolitik in Deutschland*, Göttingen, 2004.

²³ WHITE, Hayden, *Metahistory. The historical Imagination in nineteenth-Century Europe*, Baltimore–London 1973.

²⁴ Srvn. zejména bestseller ASSMANN Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und Politische Identität*, München, H. C. Beck, 1997 (česky: Prostor, 2001), který v mnohém ohledu celou diskusi započal. Evropským průkopníkem je zde ovšem francouzský historik Pierre NORA se svou opakovaně vycházející knihou *Mezi dějinami a pamětí* z roku 1984. Do diskuse významně zasáhli také ASSMANN, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: C. H. Beck, 1999, MARKOWITSCH, Hans Joachim: *Dem Gedächtnis auf der Spur: Vom Erinnern und Vergessen*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft, 2002, Srv. např. JARAUSCH, Konrad H., SABROW, Martin, (Hg.), *Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt*, Frankfurt/M – New York, 2002. Systematicky z pozic sociální psychologie viz k tomu

vědění (resp. záležitostí sociálně psychologickou), to znamená pouze analýzou toho, jak se historické události, respektive historické konstelace a historické prostory utvářely a utvářejí v očích jejich aktérů i pozorovatelů, tj. jak si je **pamatujeme**, co z nich **zapomínáme** a proč, případně, jak jsou tyto doslova „**před-stavy**“, (které si před sebe stavíme jako svůj „před-mět“) konstruovány, rozšiřovány a tradovány.

Ad (2): Naznačené nacionální a kulturní „privatizace“ historické paměti, historiografického zájmu i prožívání dějin vede nakonec k nové substancializaci národního: zužuje vnímání vlastní identity, přetěžuje porozumění druhým a často se vůči nim vymezuje jen negativně a ve svých důsledcích vede k rozdvojování stávající identity **národní** a vznikající identity **evropské**.

Hledání společných základů Evropy, zkoumání jejích společných dějin²⁶, vytváření nové společné identity a jejích rozhodujících znaků je ve svých současných pokusech nesené přesvědčením o potřebě vypracovat takové perspektivy (a prostředky) historického poznání, které umožní nacházet jednotu v pluralitě a pluralitu při zachování jednoty, ale které zároveň znemožní, aby se **pluralita** vyprázdnila do pouhé **relativity**. Nejjednodušší – přinejmenším u nás nejčastější cestou – se zde zdají dějiny idejí, poukazující na společné kořeny: na židovsko-křesťanský monoteismus, na řeckou vědu, římské právo, na „gregoriánskou revoluci“ oddělující právo a svědomí²⁷ (a umožňující evropsky jedinečnou racionalizaci práva), či osvícenství atp.; jsou však příliš abstraktní, než aby mohly neutralizovat napětí, rostoucí z etnicky založené paměti a prožitků dosavadních evropských (zejména nacionálních a náboženských) konfliktů.

Asi nadějnější, i když méně rozpracovaná je snaha o vytváření takových prostředků historického zkoumání, které přistoupí na nahrazení „pravdy“ dějin jejich kompatibilitou, – jak zdůraznil Dušan Třeštík: ... *nejde o jedinečnou pravdivou a jedinečnou vědeckou pravdu, ta samozřejmě neexistuje, jde o kompatibilitu. Dějiny Evropy nemají být fragmentovány* (pohledy národních dějin –

zejména pak WELZER, Harald: *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München, 2002 a další.

²⁵ Srv. SCHLÖGL Karl, *Die Wiederkehr des Raumes*, in: K. Schlögl, *Promenade in Jalta und andere Städtebilder*, München–Wien: Hanser, 2001, str. 29–45.

²⁶ Viz k tomu např. CARBONELL, Luis-Oliver (vyd.), *Evropské dějiny Evropy*, 1. *Mýty a základy*, 2. *Od renesance k renesanci?*, Praha: Karolinum, 2003. Podobně je tomu také v případě překladu mezinárodní řady *Utváření Evropy*, vycházející v nakladatelství Lidové noviny a usilující o obecnější, nenacionálně pojatý výklad komparovatelných historických procesů a fenoménů – osvícenství, stát a národ, náboženství a společnost, migrace, atp.).

²⁷ Srv. k tomu zejména BERMANN, Harold, J., *Right and Revolution*, (1973), zdemohu jen odkázat na německý překlad: *Recht und Revolution. Die Bildung der westlichen Rechtstradition*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1995.

M.H.), *nýbrž segmentovány, tj. členěny za zachování kompatibility*. ...²⁸. Sociální dějiny jakožto poukaz na opakování podobného v různých konstelacích národního vývoje, a také dějiny komparativní, ukazující odlišnosti a ještě více podobnosti ve vývoji se zde zdají být zatím ne tak rozpracovanou možností.

Hledání společných základů Evropy, důvodů i rozhodujících znaků její identity je nesené přesvědčením o potřebě vypracovat takové prostředky historického poznání, které umožní nacházet jednotu v pluralitě a pluralitu při zachování jednoty, které ale zároveň znemožní, aby se pluralita vyprázdnila do pouhé relativity.

Rozdvojení historické perspektivy, které v této situaci vzniká, bude asi ještě dlouho existovat a jeho zvláštností je, že nemůže být charakterizováno pouze vývojem nebo dokonce odpadnutím od nějaké původní evropské jednoty, ale spíše vzniká z potřeby budoucnosti:

(1) To se na jedné straně projevuje obnovováním **filosofie dějin** jako prostředku pokračujícího, stále dále do budoucnosti zasahujícího „sebeujišťování“ Evropanstvím, tj. filosofii dějin zhruba v té podobě, jak se začala znovu diskutovat v polovině 90. let minulého století²⁹. Jejím základem je konstrukce kompatibility jednotlivých historických procesů prostřednictvím nového, v zásadě normativně a decizionisticky, tj. kolektivním rozhodnutím přijatého **smyslu dějin**. Ten nemusí sám o sobě být vnímán jako **historicky vytvořený**, např. „smysl“ jako vývoj a cesta ke společné Evropě – jak je tomu ve většině publikací o zrození Evropy v antice či ve středověku, z křesťanství či z ducha osvícenství atp. – ale jako **aktivistický**, jako výsledek aktivního směřování a společného hledání a sjednocujícího úsilí.

Předpokladem takového pojetí jednoty dějin z jejich budoucnosti je na jedné straně přitakání jejich **nesubstanciálnosti** – což zároveň znamená: jejich principiální **otevřenosti**, a na druhé straně aktivistické vytváření jejich společného **smyslu**, jehož živlem je poučení z dosavadního průběhu z dějin a jejich konfliktů, formulované současně jako zvláštní závazek a pokora vůči budoucnosti³⁰.

²⁸ Srv. např.: TŘEŠTÍK, Dušan: *Mysli dějiny*, Praha–Litomyšl: Paseka, 1999, str. 104.

²⁹ Tato diskuse má samozřejmě své teoreticko metodologické důsledky. K obojímu srv. např. NAGL-DOCEKAL, Herta (Hg.): *Der Sinn des Historischen. Geschichtsphilosophische Debatten*, Rankfurt/M, 1996; MÜLLER, Klaus, E., RÜSEN, Jörn (Hg.): *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*, Reinbek bei Hamburg: 1997; ROHRBECK Johannes, NAGL-DOCEKAL, Herta, *Geschichtsphilosophie und Kulturkritik. Historische und systematische Studien*, Darmstadt, 2003.

³⁰ Jen na okraj: že tam, kde existuje celkový smysl dějin, není už tolik zapotřebí nacionalisticky získané identity, ať už v individuální nebo skupinové podobě, tušil už T. G. Masaryk v *České*

Tak má být umožněno nahrazení národních „pravd“ dějin **kompatibilitou** jejich „příběhů“ i také poukazem na souvislosti událostí, či, jak to nedávno formuloval Dušan Třeštík: ... *nejde o jediné pravdivou a jediné vědeckou pravdu, ta samozřejmě neexistuje, jde o kompatibilitu. Dějiny Evropy nemají být fragmentovány* (pohledy národních dějin – M.H.), *nýbrž segmentovány, tj. členěny za zachování kompatibility*. ... Dějiny Evropy tak ovšem mohou být pojaty jako dějiny něčeho, co v běžném slova smyslu dějiny vlastně vůbec nemá, případně: „Evropa“ se stane možnou jen prostřednictvím zapomenutí na svou vlastní konfliktní minulost.

(2) Anebo na druhé straně, v protikladu k ujednecování smyslem, stále přežívá důrazu na tradované a standardizované formy vědeckosti fragmentarizovaných historiografií a na jejich údajně nezaujatou objektivitu, i když asi nutně za cenu rezignace na evropskou angažovanost. Že by tedy musely nutně skončit v tvorbě historických obrazů, které vědeckost historiografie vlastně nabourávají, asi není nereálné. Vlastně jde o snahu udržovat historiografii v její dosavadní podobě, jejíž sebevědomá objektivita se ovšem může vyprázdnit do mechanismů pouhé kompenzace, jsoucí vstříc protievropsky i antiglobalizačně emocionalizovaným, ale i skutečným potřebám udržování kulturních identit a národních suverenity.

Ale obojí, trvání na dosavadních dějinách i dějepisectví, ale také na druhé straně snaha o jejich kompatibilizaci smyslem, se také může dále – a možná i nepředvídaně – štěpit do nových rozdělení. Je ale také myslitelné, že se problematika evropské identity zbaví obtížného tlumoku minulosti, v němž mnozí nesou do Evropy svou paměť na konflikty, své národní emoce a animozity, a vyкроčí jiným směrem, třeba ke svému jen čistě komunikativnímu sebepochopení, tj. takovému sebepochopení, které nemusí nutně vznikat v opozici k nacionálním hodnotám (jako vlast, tradice či příslušnost k individualizovaným kulturním společenstvím). V něm svou identitu můžeme vnímat jako vrstevnatou, prožívanou regionálně, etnicky, kulturně, politicky, sociálními rolemi atd., a vymezovanou (a uvědomovanou) pouze v konkrétním kontaktu s druhými. Jejím přirozeným jádrem se pak nutně musí stát mechanismy respektu k jinému a formální pravidla dosahování konsenzu.

LITERATURA

- Assmann, J. (1997). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und Politische Identität*, München, C. H. Beck.
- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: C. H. Beck.
- Bermann, H. J. (1995). *Recht und Revolution. Die Bildung der westlichen Rechts-tradition*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Carbonell, L. O. (2003). *Evropské dějiny Evropy, 1. Mýty a základy*, Praha: Karolinum.
- Carbonell, L. O. (2003). *Evropské dějiny Evropy, 2. Od renesance k renesanci?*, Praha: Karolinum.
- Dahrendorf, R. (2004). *Der Wiederbeginn der Geschichte. Vom Fall der Mauer bis zum Krieg im Irak, Reden und Aufsätze*, München: C. H. Beck Verlag.
- Gellner, E. (1998). *Podmínky svobody. Občanská společnost a její rivalové*, Brno.
- Hegel, G. W. F. (1832). *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systeme der Philosophie*, Werke.
- Hennis, W. (1987). *Max Webers Fragestellung*, Tübingen.
- Hennis, W. (1996). *Max Webers Wissenschaft vom Menschen*, Tübingen.
- Huntington, S. P. (2001). *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*, Praha: Rybka Publisher.
- Huntington, S. P. (1989). *The End of History, National Interests*, 3, /Summer/.
- Jarusch, K. H., Sabrow, M. (Hg.) (2002). *Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt*, Frankfurt/M – New York.
- Jaspers, K. (1966). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München.
- Löwith, K. (1966). *Max Webers Stellung zur Wissenschaft*, in: *Vorträge und Abhandlungen*, Stuttgart.
- Markowitsch, H. J. (2002). *Dem Gedächtnis auf der Spur: Vom Erinnern und Vergessen*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.
- Marquard, O. (1994). *Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien*, Stuttgart: Reclam.
- Mukařovský, J. (1947). *Kapitoly z české poetiky, II*, Praha: Svoboda.
- Müller, K. E., Rüsen, J. (Hg) (1997). *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*, Reinbek bei Hamburg.
- Nagl-Docekal, H. (Hg.) (1996). *Der Sinn des Historischen. Geschichtsphilosophische Debatten*, Frankfurt/M.
- Ritter, J. (1977). *Metaphysik und Politik*, Frankfurt: stw.
- Rohrbeck, J., Nagl-Docekal, H. (2003). *Geschichtsphilosophie und Kulturkritik. Historische und systematische Studien*, Darmstadt.
- Schelling, F. W. J. (1997). *Ideje k filosofii přírody*, in: *Výbor z díla*, Praha: Svoboda.

- Schlögl, K. (2001). *Die Wiederkehr des Raumes*, in: K. Schlögl, *Promenade in Jalta und andere Städtebilder*, München–Wien: Hanser.
- Sobotka, M. (1982). Hegelovy „první tištěné spisy“ a Schellingova filosofie. in: *Filozofia*, Bratislava, 1982 (37), č. 2.
- Sobotka, M. (1979). První období Hegelovy filosofie v Jeně. *Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et Historica*, 5.
- Tennbruck, F. (1975). *Das Werk Max Webers*. in: *Kölner Zeitschrift für Sociologie und Sozialpsychologie*, 27.
- Třeštík, D. (1999). *Mysliti dějiny*, Praha–Litomyšl: Paseka.
- Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, I*, Tübingen.
- Weber, M. (1922). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen.
- Weber, M. (1998). *Metodologie, sociologie, politika*, Praha: OIKUMENH.
- Welzer, H. (2002). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*, München.
- White, H. (1973). *Metahistory. The historical Imagination in nineteenth-Century Europe*, Baltimore–London.
- Winkler, H. A. (2004). *Griff nach der Deutungsmacht. Zur Geschichte der Geschichtspolitik in Deutschland*, Göttingen, 2004.
- Wolfrum, E. (2001). *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Verteidigung*, Göttingen.

LIBERÁLNÍ TEORIE MENŠINOVÝCH PRÁV, MÝTUS O NEUTRALITĚ STÁTU A ETNOKULTURNÍ SPRAVEDLNOST

Selma Muhič-Dizdarevič

FHS UK Praha

Tento článek je součástí širší práce a jeho ambicí je poukázat na otázky vztahující se problému migrace. Tento problém má více dimenzí: je výzvou jak z pohledu současné politické agendy, tak z pohledu převážně teoretického. Tento problém, který je problémem komplexním, vyvolává otázky jako např.: na čem je založena konkrétní společnost, co tvoří její identitu, existuje vůbec nějaký základ, jaký je význam a ospravedlnění existence hranic v současném liberálním státě, jakým způsobem je otázka migrace provázána s otázkou bezpečnosti, jaký význam a jakou hodnotu má koncept národního státu, stejně tak jaký je význam konceptu státu blahobytu (welfare state), proč jsou některé společnosti více otevřené multikulturalismu, apod. Na druhé straně však existuje bouřlivá diskuze z ryze teoretické perspektivy, a sice z perspektivy liberální teorie. Ta se odvíjí na pozadí dominance především instrumentálního rozumu nad dalšími schopnostmi intelektu, občanského privatismu coby výrazu politické reflexe a sociálního atomismu na úrovni jednotlivců.¹ Tyto tři faktory, dle mého názoru, tvoří základ pro silné sebevnímání západních liberálních společností, které mohutně ovlivňuje jejich vztah k outsiderům jako též k denizenům.²

Současně se snažím k dané otázce přistoupit tak, že se omezuji na jednu skupinu a popis toho, jak liberální teorie menšinových práv, většinou dle interpretace Kymlicky, ovlivňuje význam a postavení této skupiny ve společnosti. Touto skupinou jsou imigranti. Tato skupina totiž zapadá do všeobecné dynamiky vztahu většiny a menšiny, zajímavá je však zejména proto, že:

1. na rozdíl od národnostních menšin si nemůže nárokovat stupeň autonomie vyplývající ze spoluúčasti na národním mýtu dlouhodobé přítomnosti na určitém území;
2. na rozdíl od uprchlíků a žadatelů o azyl nemůže spoléhat na pomoc státu ve výraznější míře.

¹ Zde čerpám z pojmů Horkheimra, Habermase a Tailora z knih uvedených v seznamu literatury.

² Výraz použitý T. Hammarem k označení osob bez státního občanství, avšak s povolením k trvalému pobytu na určitém území, coby protiklad k „občanům“. Viz seznam literatury.

Budu je nazývat denizens, protože se zdá, že jejich nejdůležitější charakteristikou ve fungování společnosti je právě nedostatečný přístup k politickému životu, vyplývající z absence občanství.

Dle mého názoru je možné tento problém pojednat ve dvou rovinách: z perspektivy základního kamene každé liberální teorie, tedy z perspektivy práva jednotlivců a z perspektivy národa. Zdá se, že existuje rozpor na cestě budování teorie od jednotlivce k národu, který spočívá v konceptu občana. Všechny liberální teorie, bez ohledu na míru komunitarismu, kterou obsahují, se zakládají na konceptu vnitřní hodnoty jednotlivce. Tato myšlenka je někdy dávána do souvislosti s křesťanským původem sebe – vývoje, ale tato interpretace je velice problematická, neboť vyžaduje určitý výklad křesťanství.

Na druhé straně je tato myšlenka dávána do souvislosti s výdobytky francouzské revoluce. Tady bych ráda zdůraznila, že se s tímto rysem liberální teorie budeme opakovaně setkávat: s růstem vědomostí o absolutní hodnotě jednotlivce, vždycky bude zapotřebí silná konstrukce umožňující zprostředkování této hodnoty tak, aby vynikl „obsah“ jednotlivce a aby bylo možné objasnit fungování jednotlivce mezi ostatními jednotlivci.

Zdá se, že bez tohoto zprostředkování, které ukazuje pozadí, na němž je existence jednotlivce možná a jak je sociální inklusivní, zůstává diskurs o vnitřní hodnotě jednotlivce na ideální a estetické úrovni.³ Je poměrně jednoduché pochopit, jak jsou z této myšlenky odvozeny tzv. negativní práva: práva týkající se ochrany způsobu života, jaký jednatlivec vede, před ostatními jednotlivci a před státem. Je zřejmě také možné prokázat, že ačkoli to bylo křesťanství, které zrodilo myšlenku self ve vztahu k Bohu, jež se potom změnila v myšlenku self bez Boha, hlavním přínosem křesťanství v tomto směru je existence konkurenčních koncepcí, které vyústily ve svobodu vyznání.⁴ Proto je možné vidět přímý původ všech liberálních práv ve svobodě denominace, která se pak stává prototypem liberálního práva. Také je potřeba připomenout, že tato svoboda byla v evropském kontextu těžce vybojována.

Pro zvolené téma v kontextu současné společnosti je však zajímavá otázka, zda lze jednoduše přenést tento vzor svobody na kulturní toleranci a bude to mít stejné vedlejší účinky, to znamená, že se budeme tolerovat, pokud naše kulturní rozdíly ztratí politickou dimenzi. Tato ztráta Boha z politické scény umožňuje Habermasovi říci: „...začínám s moderní situací převážně sekulární

³ Ideál ve smyslu utopistické hodnoty a jeho vyplývající „konkurenceschopnost“ v rámci ostatních utopistických projektů.

⁴ Zde je vhodné zmínit, jak poukazuje Horkheimer, že se jedná o způsob přeměny náboženství ve vyznání.

společnosti, ve které musí být normativní řády udržovány bez metasociálních záruk“ (Habermas, 1998, str. 26). Metasociální záruky tady znamenají buď Boha nebo přirozené právo. Poté, co člověk ztratil místo ve „velkém řetězu bytostí“, a to z vlastní vůle a vlastním úsilím, je ponechán sám sobě a svým schopnostem organizovat společenský řád a rozhodovat o etických otázkách. „Rozčarování světa“ je doprovázeno strmým vzestupem vývoje instrumentální stránky lidského intelektuálního potenciálu, která je dnes schopná zasahovat i do genetického kódu. Pro zaměření této práce, je důležité nezapomenout, že mluvím zřejmě o JEDNÉ tradici humanity, tradici evropské, což neznamena mnou předpokládanou stejnost lidských intelektuálních možností na celém světě. Na druhé straně jsou instrumentální rysy těchto potenciálů, zvláště ve spojitosti s ekonomickou touhou, nejvlivnějším proudem ve většině společností.

Stejný vzor chování je zřejmý v občanském privatismu tak, jak jej popisuje Habermas (1998, s. 78). Tato myšlenka představuje občana v podstatě jako klienta s vlastním zájmem, který ponechává vedení státních záležitostí expertům v rámci byrokratického aparátu. Znalost těchto záležitostí je pak interpretována instrumentálně a nechává jednotlivce, aby se staral o „své věci“. Ale kromě plodů, které přináší manipulace s přírodou v podobě technických výsledků, kromě boje o sociální status a kromě práva sám definovat, co je dobrým životem, jaké jsou „věci jednotlivce“? Existuje něco, co by přesahovalo narcismus permissivní společnosti? (Taylor, 2000, s. 4) Zdá se nám pravdivý Horkeheimerův výrok, že poté, co se člověk odpoutal od Boha, Přírody a Pravdy „je tématem tohoto období zachování self, navzdory tomu, že už žádný self k zachování není“? (Horkeheimer, 1998, s. 92).

Mým úmyslem není popisovat zde tento problém proto, abych se zapojila do diskuze k možnému návrhu, jak vyřešit tento „state of mankind“ (každý z autorů má co říci, pokud jde o interpretaci této situace), nýbrž přiblížit se k otázce, zda existuje sjednocující moment ve společnosti, něco, co transcenduje každého jednotlivce a není prostým souhrnem všech jednotlivců ve společnosti. Literatura odkazuje na koncept národa jako na vážného kandidáta na toto „něco“. Ten se vyvinul simultánně s ideálem občana, kdy tento ideál není definován národními rysy, nýbrž právy a povinnostmi tvořícími obsah občanství konkrétního státu. Na druhé straně jedním ze znaků státu je výlučná pravomoc na určitém území.

Zde musím zdůraznit, že existuje napětí mezi konceptem národa a konceptem lidstva, pokud akceptujeme myšlenku liberalismu, že každý jednotlivec má vnitřní hodnotu a na základě toho je oprávněn klást požadavky na rovnost. Ve své knize „Faktizität und Geltung“ Habermas diskutuje aspekty Francouzské revoluce, které by se mohly nadále jevit slibné, a odkazuje na to, že národní stát může po svých patriotických občanech vyžadovat všeobecnou

brannou povinnost (Habermas, 1998, s. 465). Národní vědomí umožňuje novou formu sociální integrace občanů, kteří mají právo volit. To shledávám jako proces, který se vyvíjí dvoustranně: na jedné straně, díky nacionálnímu obsahu, se každý stává Francouzem, na druhé straně se však každý stává jednotlivcem coby občan rovný před zákonem. Identity, které byly závislé na původu, pozici vůči feudálovi nebo náboženském přesvědčení se stávají méně důležitými díky přístupu k účasti na politice vyjádřené volebním právem.

Národní integrace vymezuje obecný rámec solidarity, jasně definuje pole působnosti politického území, na které se politická rozhodnutí budou vztahovat. Volební právo, přiznané občanovi, stírá rozdíl mezi občany a dává jim stejná práva. To je proces, který Kymlicka označuje jako proces budování národa a je společnou charakteristikou nedávné historie většiny zemí (Birch, 1989, s. 34.). V kapitole „National Integration“ diskutuje Birch několik vysvětlení popularity národní integrace. Hegel ji chápe jako historickou nutnost, zatímco Mill považuje asimilaci vedoucí k integraci do jednoho národa za přínosnou pro národnostní menšiny.⁵ Dalším argumentem, který uvádí, je podmínka pocitu národnostní jednoty coby základu reprezentativní demokracie. Veřejné mínění nemůže fungovat, pokud neexistuje společný jazyk a pocit, že patříme do národní komunity. Občané by měli být schopni podporovat nebo být proti konkrétní politické straně, naopak společnost rozdělená podle etnických a náboženských hranic by mohla sklouznout do takových voleb, které se řídí etnickými a náboženskými zájmy určitých skupin. Z politické perspektivy je národní integrace jediným stabilním základem politické autority, umožňuje zakládat politické instituce, které mohou být vnímány jako reprezentující všechny segmenty společnosti.

Zde vnímám minimálně dva problémy: první spočívá v absenci nearbitrární definice národa a druhý v požadavku na stát, aby se všemi svými občany zacházel stejně a neutrálně bez ohledu na jejich národnost. Ačkoli můžeme tvrdit, že je první problém pouze normativní povahy (není možné definovat pojem národa), a na deskriptivní úrovni můžeme uvést celou řadu rysů, které nám dokážou, že jistý národ existuje a problém se objeví v celé šíři, pokud se na něj podíváme z perspektivy členství. Z pohledu denizenů je zásadní vědět, jak se národ vymezuje, protože v tom není nic přirozeného. Aby se mohli přiblížit poněkud mystickému pojmu integrace do nějakého národa, musí vědět jak se ten národ definuje.

Problém členství vztahující se k hranicím členství, které jsou daleko důležitější než fyzické hranice, má externí a interní dimenzi. Občanství jako vzor

⁵ Pro Bretonce, Baska, Velšana nebo Skota je přínosnější stát se členem francouzského, španělského či britského národa, než zůstat „...polodivokým přežitkem minulosti, točící se ve své malé mentální oběžné dráze.“ (Mill) dle Birche, *ibid.*, str. 39.

členství v polity nebo jeho nedostatek se vyvíjí dvoustranně: rozděluje osoby na outsiders a členy tím, že vytyčuje hranici kolem komunity a kolem subjektů a občanů. Problém je v tom, jak uvádí Cole (2000), že liberální teorie požaduje, aby hranice byla vedena uvnitř jednotlivce, který je zároveň subjektem a občanem. V prvním případě se jedná o rozdíly mezi lidmi (někteří jsou členové, jiní ne), druhý se vztahuje na rozdíly mezi aktivitami (subjekt – soukromé aktivity, občan – veřejné aktivity) (Cole, 2000, s. 8–10).

Pokud se zde pozastavíme nad jedním aspektem debaty liberálů a komunitaristů, jejichž argumenty se ve své extrémní verzi zdají být stejně nevyhovující, lze místo mlhavého a zastaralého termínu národ uvést koncept kultury nebo kulturních hodnot. V tom případě by se inkluze denizenů opírala o jejich připravenost akceptovat kulturní hodnoty hostitelské země. Kultura se jeví jako otevřenější koncept, i když také vyvolává problém s definicí. Kultura je však mnohem více orientována na současnost/přítomnost. Na druhou stranu bychom byli nuceni definovat, který soubor kulturních hodnot je pro integraci relevantní, jelikož se jich většina vztahuje na soukromou doménu, která dle liberálního pojetí má být ponechána jednotlivcům.

Aby právo mohlo fungovat na základě rovnosti, je zapotřebí předpokládat univerzálního jednotlivce, který je subjektem práv a nositelem rovnosti. Formalizující povaha práva vyžaduje, aby platilo pro všechny za stejných okolností. V současné době se k tomu připojuje nárok jednotlivce, aby svobodně následoval své cesty k dobrému životu v právním rámci. Předpokladem univerzálního jednotlivce právo zabezpečuje neutralitu a zaručuje, že zákony nedovolí jedné skupině nebo jednotlivci jej uzurpovat. Liberální tradice též počítá s myšlenkou, že jednotlivci jsou nositeli racionální kapacity, která jim umožňuje činit rozhodnutí v jejich nejlepším zájmu. Tyto fikce neutrálního práva, fikce univerzálního a racionálního jedince a národní či kulturní jednoty, jsou důležitými výsledky sociální evoluce euro-atlantického paradigmatu. Dalším krokem je, že bývají vystavovány pokusům etablovat menšinová nebo kolektivní práva.

Komplementárním jevem výše zmíněných fikcí je neutralita liberálního státu. Ten by neměl dělat nic pro to, aby podpořil či znemožnil existenci kulturní, etnické, náboženské nebo jiné skupiny, protože univerzální jedinec je také nadán univerzálním rozumem, což mu umožňuje respektovat formální procedury. Liberální stát nevzniká z určité definice hodnoty nebo interpretace dobra, kromě stejné svobody pro každého rozhodovat o svém vlastním dobru uvnitř nebo vně skupiny.

Tato interpretace liberalismu s ohledem na fungování státu se mi zdá být extrémní. Zachází totiž s jednotlivcem jako kdyby obýval prázdný sociální prostor, vymezený zákony se statutem téměř přirozeného práva. Takový jedinec je svobodný jenom v soukromé sféře, která dle definice má

převážně význam pro samotného jednotlivce. Tady předpokládané kulturní pozadí zůstává jakoby druhem ozdoby v životě, což naopak otevírá cestu tomu, co Taylor popisuje jako „zplošťující a zužující naše životy, ochuzující je ve významnosti a v zájmu o ostatní ve společnosti“ (Taylor, 2000, s. 4). Druhou stranou tohoto zajímavého problému je nemožnost představit si stát, který by dodržoval výše popsany neutrální způsob chování.

Kymlicka (2001, s. 24) v tomto ohledu polemizuje s Walzrem. V duchu popsané formy liberalismu se Walzer přimlouvá za „prudké oddělení státu a etnicity“. Liberální stát se odmítá zúčastňovat sociální reprodukce národnostních nebo etnických komunit na svém území, naopak zůstává neutrální z pohledu jazyka, historie, literatury a kalendáře jednotlivých skupin. Odluka státu a etnicity by v zásadě měla sledovat model odluky státu od církve, která je zásadní pro dnešní chápání *res publica*. Dá se říci, že státy EU, USA a Kanady nepřivilegují ani nezakazují svobodu vyznání, pokud nezahrnuje ilegální praktiky.⁶

Tady bych chtěla připomenout, že Walzer za takový neutrální stát považuje USA a dokládá své tvrzení tím, že v USA neexistuje zákon o úředním jazyce.⁷ Ve své extrémní podobě tento přístup tvrdí, že kromě morální nepřipustnosti upřednostňování jedné skupiny státem před ostatními, by poskytování práv menšinám nad rámec demokratických principů založených na individuálních svobodách mělo ničivý vliv na politickou jednotu a sociální stabilitu.

Problém samozřejmě spočívá v předpokladu, že liberální stát JE neutrální a že neupřednostňuje žádnou skupinu. Ale pak si můžeme položit otázku, co chybí v konceptu tradičních občanských práv (těm, kteří je mají), proč se menšinové komunity nespokojí s principem rovnosti před zákonem a proč a jak je nutné zohledňovat veřejně relevantním způsobem fakt, že v konkrétní společnosti existují kulturně heterogenní skupiny?

Také se můžeme ptát, jakou váhu má argument, že kdyby demokracie byly dokonalé, to znamená, kdyby mohly fungovat v souladu s principem, že individuální rovnost má svůj dokonalý výraz v právní úpravě, tak by nebylo zapotřebí přidávat žádná zvláštní skupinová práva pro implementaci principu rovnosti všech občanů ve společnosti. Existuje etnokulturně neutrální stát a jakou relevanci má negativní odpověď na tuto otázku? Pokud akceptujeme tři základní liberální principy (individuální autonomie, neutralita státu a ne – teleologický, tedy procedurální pohled na politický proces) způsobem, jak je

⁶ Situace v zemích, připojujících se k Západu je odlišná: na příklad kdy docházelo k pokusům o výstavbu mešit v některých českých městech.

⁷ Viz Kymlicka, 2001, kdy úspěšně ukazuje, že tomu tak není.

formuluje Weinstock,⁸ jak vůbec můžeme uvažovat o myšlence, že by některé skupiny prohlásily své odlišnosti jako významnější (nebo odlišnější) nežli jsou ty ostatní, a jak se budeme bránit záplavě podobných požadavků odlišných skupin na zvýhodňující zacházení právě s jejich specifickou odlišností?

Argumenty proti faktické existenci etnokulturně neutrálního státu se zdají být jednoduché. Změníme-li weberovskou definici státu, který se vyznačuje legálním monopolem na použití síly a akceptujeme-li naopak gellnerovskou perspektivu, že se stát *de facto* vyznačuje monopolem na vzdělání, můžeme tvrdit, že obsah tohoto vzdělávání převážně souvisí se sebepojetím dominantní kultury, ve které se všechny menšiny a okrajové skupiny musí pohybovat. Ale největším „důkazem“ etnokulturní dominance je každopádně rozšíření jazyka na určitém území. Proto Will Kymlicka zvolil název knihy „Politika v lokálních jazycích“, neboť se zakládá na tvrzení, že by místní politiky měly komunikovat a být implementovány v lokálních jazycích, pokud se jedná o jazyky národnostních menšin, protože tím se zvyšuje šance na úspěch těchto politických strategií.

Dále právní systém země, který definuje konečnou instanci, před kterou „jsme si všichni rovni“, není přirozenou cestou daná sbírka jednotlivých zákonů, je též nejdůležitějším výsledkem vývoje určité kultury a dějin, a sice vyjádřením hodnot dominantní skupiny. Ve stejném smyslu právní systém není zkonstatělý systém na věky daných faktů a norem, nýbrž se neustále vyvíjí prostřednictvím interpretací, diskuzí, výskytem nových skutečností (například v současné době bezpečností užívání internetu nebo bioetickými otázkami). Celý tento proces zase reflektuje hodnoty dominantní skupiny a právě to JE rámec pro rovnost. Samotná myšlenka právního státu, který se zakládá na jasně definovaných pravidlech hry, musí mít obsah naplněn kulturními hodnotami. Na příklad, začátkem dvacátého století nebyla rovnost žen před zákonem považována za hodnotu, dnes už tato rovnost hodnotou je a tento samotný fakt se ve zákoně odráží.

A nakonec, i kdyby stát neměl intenzivní cíle, cíle vztahující se k obsahově určitým otázkách, musel by se stejně vymezit vůči následujícím jevům: otroctví, polygamie, polyandrie, incest, euthanasie, sebevražda, trest smrti, umělý potrat, nucená manželství, rozvod, manželství homosexuálů, atd. (Parekh, 2002, s. 201)⁹ Stejně tak, a to je zejména důležité u autorů, kteří

⁸ Daniel Weinstock, v *Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship* (Rainer Bauböck, John Rundell editors), European Center Vienna, 1998, str. 283. Cituje Rawlse, který říká: „Pokud celková koncepce dobra není schopná obstát ve společnosti, která zajišťuje známé rovné základní svobody a vzájemnou toleranci, není způsob jak jí zachovat, konzistentní s demokratickými hodnotami vyjádřenými myšlenkou společnosti jako spravedlivého systému spolupráce mezi občany, na které je nahlíženo jako na svobodné a rovné.“

⁹ Viz také Parekh: „...stát, který nevynucuje určitou morálku a kulturu je fantazie.“

považují za zřejmé to, že jsou problémy, kterými se zabývají, zabudovány do kultury euroamerického světa, je pro určité kulturní a historické prostředí charakteristická samotná myšlenka individuální autonomie, základní myšlenka moderního politického establishmentu a celkový hodnotový systém, jenž se zakládá na naplnění individuální volby dobrého způsobu života. Známe kultury, které jsou zaměřené na kolektivní dobro a v kterých dobro jednotlivce má svůj plný význam pouze v kontextu dosažení kolektivního dobra. Tyto kultury jsou nyní tady, četnost a viditelnost těchto kultur se staly výzvou ve většině společností EU.¹⁰

Pokud jde o problém, zda dokonalá demokratická země udělá z problému kolektivních práv irelevantní otázku, zdá se mi, že se zakládá na utopistickém předpokladu nekonfliktní společnosti a zaslouží si utopistickou odpověď, která zase má pouze utopistický význam. Dle mého názoru je daleko důležitější než předpokládat nekonfliktní společnosti způsob řešení konfliktu. Složitost konfliktu ve společnosti pochází z povahy vztahů mezi jednotlivci v kapitalistické společnosti a regulace konfliktu je imanentním elementem současných demokracií. V tom smyslu neshledávám, že by menšiny požadovaly nějaká zvláštní práva, podle liberální teorie se jedná o rafinování způsobů, jak se ideál rovnosti stává skutečným skrze jeho rozšíření na skupiny, které jsou z něj vyloučené.

Principiálně, pokud liberální teorie není schopna uznat menšinová práva, pak je klíčová otázka, jak se skupina definuje. Jsou například ženy skupina, nebo jsou homosexuálové skupina, nebo jsou to jen Romové a imigranti? Byly ženy skupinou v době, kdy neměly volební právo, a staly se z nich jednotlivci, když už si jej vybojovaly? Rozdíly uvnitř většiny, které jsou potenciálně konfliktní, jsou příliš prchavé a příliš náchylné k změnám, takže dichotomie většina – menšina neposkytuje východisko pro liberální teorii kolektivních práv. Toto také vrhá jiné světlo na „objev“ týkající se toho, že stát není a nemůže být etnokulturně neutrální.

Ano, stát je etnokulturně zaujatý, je to nation-building stát, jediná věc, ve kterou můžeme společně s Kymlickou doufat, pokud jde o inkluzi menšin, je rozdělení států na liberální a neliberální nation-building státy dle kritérií „férovosti“ (Kymlicka, Opalski, 2001, s. 66).

Tato kritéria jsou: stupeň donucování v prosazování národnostní identity, zúžený koncept „sféry veřejné“ a odpovídající rozšířený koncept „sféry soukromé“, kde jsou rozdíly tolerované. Liberální nation-building stát by neměl být znepokojován požadavky menšin vyjádřených veřejně. On je inkluzivní, nejsou žádná omezení pro přijetí do většinového národa, on prosazuje užší

¹⁰ Zde není dostatek prostoru pro diskuzi, proč jsou odlišné v tomto ohledu severoamerické společnosti. V tom smyslu, viz Barša, 1999.

koncept národní identity, kdy národ není mezní hodnotou, liberální státy jsou více kosmopolitní, ačkoli to neznamena, že musí přijmout ideologii kosmopolitismu. Liberální národy nevylučují možnost, aby jednotlivec měl více národních identit a jsou ochotné uznat sdílení sociálního prostoru s menšinami, které považují za důležité být uznané v tomto smyslu.

Užší koncepce národní identity je úzce spjata se sociální kulturou, opět v podání Kymlicky: je to koncept kultury, který zahrnuje společný jazyk a politické instituce a nemá vztah k náboženskému přesvědčení, rodinným zvykům nebo individuálním návykům (Kymlicka, Opalski, 2002, s. 31). Poté, co podrobím analýze relevanci rozdílu veřejné – soukromé, se opět vrátím k tomuto užšímu vnímání kultury.

Dle typu regulace v soukromé a veřejné sféře a v souvislosti s multikulturalismem můžeme rozlišovat tři modely: procedurální, občanský asimilacionismus a model „millet“ (Parekh, 2002, s. 199).

První náhled model počítá s formálním a minimalistickým fungováním státu, který má zabezpečit stabilitu a mír mezi kulturami, protože morální a jiné rozdíly v multikulturní společnosti nelze řešit racionálně. Problém této pozice spočívá v tom, že se stát bude i nadále chovat morálně a kulturně určitým způsobem, protože je to sociálně nutné, jenomže fakticky nebude otevřen komunikaci se všemi relevantními aktéry na sociální scéně. Tato pozice také příliš ostře odděluje soukromé a veřejné, ačkoli je spousta domén, v nichž je soukromé a veřejné explicitně smícháno. A v neposlední řadě v případě distribuce bohatství a moci takto pojmávaný stát fakticky pracuje v neprospěch menšin, i když ne záměrně. Na tu samou věc poukazuje paradigmaticky Kymlicka: jestli dojde k selhání v ochraně menšinového jazyka jménem neutrality státu, skončí to nejspíš zánikem jazyka nebo redukcí používání jazyka na soukromou sféru, což vede k zániku. Jedině co tato pozice vyžaduje, je shoda, pokud jde o strukturu autority ve společnosti.

Druhý model politické integrace také počítá s možností rozdělit dvě domény, jenomže věří, že jistý stupeň jednoty je nutný a měl by být důležitý pro všechny. Tato pozice vyžaduje sdílenou politickou kulturu, nejen uznávání stejné autority. Fakt, že je označována jako politická asimilace znamená, že sice vyžaduje určitý stupeň unifikace ve smyslu politických hodnot, ideálů, praktik, institucí, politického diskurzu, stručně vyjádřeno, předpokládá společného jmenovatele v politickém životě. Stejnou myšlenku nalezneme v konceptu „Verfassungspatriotismus“ Jürgena Habermase. Ústava je definována jako formální, ale také odráží základní hodnoty, poskytuje sdílený prostor každému jednotlivci nebo skupině, která ve společnosti žije: „...demokratické občanství nemá být zakotveno v národní identitě lidu. Avšak bez ohledu na rozmanitost odlišných kultur způsobu života vyžaduje,

aby byl každý občan socializován do sdílené politické kultury“ (Habermas, 1996, s. 500).

Parekh uvádí tyto argumenty proti této pozici: opomíjí domény, které propojují oblast veřejného a soukromého, jako na příklad školství. Tato pozice povzbuzuje kulturně odlišné skupiny, aby vedly vlastní život v soukromé sféře a žádá po nich, aby veřejně akceptovaly dominantní kulturu. Tato situace menšiny znevýhodňuje.

Podle mého názoru není z jeho argumentace jasné, proč tuto pozici považuje za zastávce toho, že veřejná sféra musí odrážet jenom dominantní kulturní hodnoty. Pokud je výrazem demokratické politické participace otevření cesty odlišným kulturním skupinám, pak se zdá, že Parekh buď předpokládá, že menšinové kulturní skupiny nejsou schopné této možnosti využít anebo že by toto jejich právo měla hájit majorita.

Oba předpoklady jsou příliš paternalistické. Naopak, pokud ústava, která vymezuje pravidla hry ve veřejném životě, postrádá specifický a nacionální kontext, pak jej postrádá ve vztahu ke všem jednotlivým skupinám a vyjadřuje minimální společný jmenovatel pro všechny. Jinou otázkou pak zůstává, jestli je možné upravit pravidla hry nebo politickou kulturu tak, aby odrážela zvláštní potřeby každé skupiny a jednotlivce. To se ale nestává ani v případě majority. Jako poslední bych uvedla, že to není jen ústava, o kterou se zde jedná, nebo politické hodnoty, které odrážejí; jde o způsob, jaký se prosazují relevantní změny ve všech těchto aspektech. V tomto smyslu je největším problémem situace denizenů, protože:

- dle definice se nepodílejí na stanovování pravidel,
- jejich vyloučenost není možné ospravedlnit žádnou liberální teorií.

Obecně vzato se mi zdá neakceptovatelné diskvalifikovat jakoukoli pozici jenom na základě toho, že odrážejí dominantní hodnoty. Otázkou je, o jaké hodnoty jde a jaký je legitimní způsob ovlivňování těchto hodnot. To znamená, že politická kultura musí odrážet dominantní kulturní hodnoty, minimálně proto, že byla vytvořena úsilím dějin a vývoje dominantní skupiny, nebo spíš konkurenčními skupinami v rámci dnešní dominantní skupiny, ale za daleko důležitější otázku považuji: pokud existují relevantní změny ve společnosti, které mohou narušit současný stav věcí, přicházející buď ze strany minorit nebo majority, jaký je způsob uskutečnění těchto změn a do jaké míry je politický systém v tomto ohledu pružný?

Další otázka vzniká spolu s definováním minorit. Mým úmyslem zde není zasahovat do diskuze o kritériích příslušnosti k určité skupině, zvláště pak národní či kulturní, avšak chci v této souvislosti zmínit, že v případě příslušnosti k nějaké skupině můžeme volit buď subjektivní cestu a brát jako relevantní to, co jednotlivec o své příslušnosti prohlásí, nebo objektivní cestu,

kdy stanovíme požadavky, jejichž splněním budeme považovat osobu za člena skupiny. Pokud uvážíme případ Pima Fortuyn z Holandska, situace se dá nahlížet následovně: veřejně přiznává homosexualitu, reprezentuje silně pravicový přístup, včetně návrhu na uzavření hranic pro muslimy, neboť je podle něj islám stále zaostalé náboženství, a je zavražděn holandským aktivistou z řad bojovníků pro zákaz obchodu s kožešinami. Z pohledu dynamiky většina – menšina vypadá stejná věc takto: člen nyní privilegované, ale v dějinách dlouho utlačované sexuální menšiny, nyní reprezentující člen holandské většinové společnosti, útočí paušálně na náboženskou a kulturní menšinu a je zavražděn členem anarchistické menšiny, který je zároveň příslušníkem holandské většinové společnosti. Tento příklad ilustrativně ukazuje slabiny Parekhovy kritiky občanského asimilacionismu: ten, kdo není asimilován do politické kultury ve zmiňovaném případě je vrah, ostatní se pohybují v otevřeném prostoru politické arény. Neexistuje jasně definovaná většina, ergo nejsou dominantní hodnoty, které by nemohly být zpochybněny v souladu se základními pravidly demokratického státu. Tento příklad také ukazuje irelevantnost příslušnosti k menšině, pokud se jedná o uznávanou a vlivnou menšinu, do jaké se vypracovali např. ženy či homosexuálové.

Extrém ryzí diverzity je zřejmý ve třetím modelu, v tzv. millet modelu, který předpokládá, že jsou jednotlivci primárně loajální vůči svým kulturním skupinám a pouze derivativně státu. Jako příklad Parekh (2002, s. 205) uvádí několik takových společností, například Otomanskou říši. Tato pozice však ohrožuje koncepci individuálních svobod, zastavuje růst společných vazeb a přispívá k politické nestabilitě.

Zdá se, že podstata tohoto problému spočívá ve vyrovnávání zájmu jednoty a diversity uvnitř multikulturní společnosti, ale také se zdá, že jasně vymezený stupeň politické jednoty je minimální základ pro budování vztahů ve zmíněném typu společnosti. Podle mého názoru je toto zřejmé z tabulky, ve které shrnuji stanovisko Johna Rexe k typům společností dle postavení soukromé/veřejné (Rex, 2001, s. 208–217):

Typ společnosti	Veřejná sféra	Soukromá sféra
Multikulturalismus	Unitární	Diverzita
Asimilacionismus	Unitární	Unitární
Kolonialismus, apartheid	Diverzita	Diverzita
Rasistická společnost v období před uznáním občanských práv	Diverzita	Unitární

Jak lze vyčíst z tabulky a v jistém protikladu k typům multikulturalismu, který bojuje o celkovou multikulturalizaci veřejného prostoru, veřejná sféra musí mít rysy jednoty, musí počítat s tím sjednocujícím momentem, jinak se vytrácí prostor pro rovnost. A v tomto spočívá pointa občanského patriotismu:

rámec pro regulaci sociálního prostoru, který sdílí odlišné kulturní skupiny, musí být nastaven na určitý stupeň asimilace, pokud jde o politickou autoritu, ve všech ostatních oblastech si stát může dovolit neangažovat.

Je samozřejmě nutné mít na paměti, že není možné absolutně oddělit dvě domény, ať teoreticky či prakticky. To je relevantní, když se zabýváme školstvím, kde se obě domény prolínají: povinné vzdělávání, odlišný obsah osnov, trénink, vývoj osobnosti, socializace, to jsou některé z veřejných prvků, které významným způsobem ovlivňují růst dítěte. Ale nedostatek možnosti oddělit veřejnou a soukromou doménu, jenž vede některé autory k nahlížení na soukromou sféru coby pouhý důsledek nebo emanaci domény veřejné, by se neměla brát jako důvod pro omezování hodnoty individuální autonomie.¹¹

Pokud se nyní vrátíme ke koncepci etnokulturní spravedlnosti, mající na mysli nacionální koncept tvořící základ současné politické organizace a rozdělování práv v linii veřejného a soukromého, je nutné ještě jednou se vrátit k otázce národa, státu a suverenity.

V globalizovaném světě se tak zintenzívnilo zůžování státní suverenity, že je otázkou, zda nás to nevede k revizi chápání státní autonomie, vzato ve smyslu „westphalského“ modelu. Podíl vnitrostátního zákonodárství reflektujícího mezinárodní právní standardy významně stoupl během minulého století (Held, McGrew, Goldblat, Perration, 1999). Otázky, které omezují zájmy státu na mezinárodní úrovni jsou fiskální povahy, dále mezinárodní stabilita a bezpečnost a agenda lidských práv. Současně je politická agenda v jednotlivých národních komunitách v EU zaměřena na regulaci imigrace, v rozsahu od úplného zastavení až po zpochybňování postavení a chování těch, kteří už jsou uvnitř hranic jednotlivých států Evropské Unie. V tomto smyslu je kritika Phillipa Cola, který kritizuje pozici Walzera, velice důležitá. Walzer srovnává příslušnost k národu se členstvím v klubu, s čímž Cole (2000, s. 70) silně nesouhlasí. Cole hodnotí, že také členství v klubu je omezeno na základě právních a morálních norem.

Dle Kymlicky (2001, s. 83) je možné oprávněně rozlišovat mezi následujícími menšinovými skupinami, které mají odlišné nároky a očekávání v státech budovaných na principu národa: národnostní menšiny, původní obyvatelé, imigranti, uprchlíci, Gastarbeiteri, potomci otroků a nuceně nasedzených, Romové, náboženské skupiny, atd. Tyto skupiny mají odlišné potřeby, aspirace a institucionální kapacity. Lze se též zmínit o ne-etnických menšinových skupinách, jako jsou např. homosexuálové nebo postižení a samozřejmě ženy, které jsou menšinou nikoli kvůli počtu, nýbrž pro absenci přístupu k procesu rozhodování v některých oblastech.

¹¹ V této souvislosti stojí za zamyšlení názor J. Rexe, který interpretuje kulturní menšiny coby potenciální narušitele existujícího řádu podobně jako byly v minulosti společenské třídy.

Pro západní a východní demokratické společnosti je podstatné rozlišování mezi imigranty a národnostními menšinami pro pochopení smyslu etnokulturní spravedlnosti a jejího postavení ve vztahu k dominantní kultuře a politickému modelu. Národnostní menšina je definována na základě prohraného boje v dějinách založení státu, ve kterém by byla většinou.¹² Můžeme s jistotou dávkou opatrnosti dodat, že postavení národnostních menšin v současné západní Evropě není v principu základem zdroje politické nestability, je „věcí hlasování, ne střelení“ (Kymlicka, 2001, s. 3).¹³ Situace je úplně jiná než v nově vzniklých a vznikajících demokratických společnostech ve zbytku Evropy, nemluvě o balkánských státech. Následkem odlišných historických okolností a společenského a politického vývoje po druhé světové válce jsou tyto země teprve v procesu formulování svých politik vůči národnostním menšinám.¹⁴

Klíčové je vymezování se vůči imigrantům, kteří postrádají onu „historickou výhodu“ boje společně s dominantním národem v relativně nedávných dějinách, proto imigranti nemají sociální a teritoriální hustotu potřebnou k zakládání vlastních institucí. Teorie zabývající se tím, proč lidé migrují, zvláště pak do západních evropských států, se liší dle toho, jestli větší důraz kladou na vnější faktory, jakými jsou války a přírodní katastrofy, nebo na vnitřní faktory společných dějin se zemí cílové migrace (kolonialismus). Některé z nich kladou „důraz na individuální cíle a úsilí ... Migrace se nikdy nedá úplně vysvětlit strukturálními silami.“ (Bauböck, Rundell, 1998, s. 18).

Národnostní menšiny mohou vznášet nároky nebo otevřeně diskutovat o své autonomii a stupni této autonomie. Některé národnostní menšiny mohou otevřít diskuzi o odloučení, ale většinou národnostní menšiny chtějí udržet nebo založit vlastní školy, soudy ve svém jazyce, média a jiné politické instituce. Kymlicka má poměrně velké pochopení pro národnostní menšiny, což je zřejmé z tvrzení, že otázkou není, jestli národnostní menšiny poskytly dostatečně provokativní důvody k opuštění normy etnokulturní neutrality, ale tou otázkou je, proč by národnostní menšiny neměly stejnou moc budovat národ jako majorita. To znamená, že to, co potřebujeme, je konzistentní teorie forem nation-building přípustných v liberální demokracii. Na druhou stranu imigranti mohou jen doufat ve spravedlivé podmínky integrace. Obě tato práva, práva národnostních menšin a práva imigrantů předpokládají však, že je možná liberální teorie, která zahrnuje kolektivní práva.

¹² V západní Evropě to jsou na příklad: Katalánci, Baskové, Vlámové, Skotové, Velšané, Korsičané... Všichni tito si mohli nárokovat stát, ale historicky v tomto úsilí neuspěli.

¹³ Cituje Normana, v angličtině „a matter of ballots, not bullets“.

¹⁴ Pro více informací o jednotlivých státech, viz Kymlicka and Opalski (2001).

Na tomto místě se vracíme k dialektice individuálního a kolektivního, která se dá shrnout v následujícím citátu: „Jinak řečeno: to, co je univerzálně k dispozici – každý člověk má identitu – můžeme uznávat pouze tím, že budeme s to uznávat také to, co je vlastní každému jednotlivci. Požadavek zaměřený na obecné se stává hnací silou uznání zvláštního“.¹⁵ Jednotlivec je díky svému potenciálu lidskosti základní hodnotou, kterou je třeba respektovat. Tento respekt má být zřejmý právě v poskytování podmínek jednotlivci, aby se sám mohl rozhodnout, jaký způsob života je pro něj dobrý. Taylor v tomto smyslu odkazuje na Dworkina (1978), který rozlišuje mezi hmotnými a procesními povinnostmi. První se týkají rozhodnutí, jaký způsob života je dobrý, druhé povinnosti zacházet s ostatními spravedlivě. Pouze druhý typ povinností jsou ty, které nás vtahují do společnosti a dají se regulovat, první typ povinností ne. I kdyby se totiž většina shodla na tom, jaký způsob života je dobrý, nemohla by existovat povinná forma „dobrého“ způsobu života. Dworkin, stejně jako Rawls, se domnívá, že individuální autonomie doplněná antidiskriminačními opatřeními musí mít větší význam než kolektivní práva.

Avšak jak ukazuje diskuze mezi liberály a komunitaristy, rozhodnutí o tom, jaký způsob života je dobrý, a samotná možnost existence konceptu dobrého způsobu života nejsou něčím, co by mělo původ pouze ve vůli jednotlivce. Dalo by se říci, že schopnost rozhodovat se musí být ovládána jednotlivcem, ale prostředí, kde se tato schopnost uplatňuje a dostává se jí materiální dimenze, je absolutně definováno mimo-individuálními podmínkami.

Z pohledu komunitaristů je nejdůležitější podmínkou kultura, která zahrnuje odlišné typy předurčení.¹⁶ Jednotlivci mají ke své kultuře interaktivní vztah, jsou jí tvořeni a podílejí se na jejím vytváření. To se zdá být samozřejmé, ale otázkou je: znamená důležitost kultury pro jednotlivce to, že kultura má být státem sponzorována a chráněna? Odebírá to kultuře životaschopnost a redukuje ji to na úroveň „ohroženého druhu“?¹⁷ V tomto ohledu můžeme pracovat se dvěma hypotézami:

1. vliv majoritní kulturní skupiny je tak ničivý, že by mohl být smrtelný pro minoritní kultury a bez intervence by tyto kultury mohly zaniknout,
2. minoritní kultury jsou si vědomy, že jsou příliš slabé na přežití a žádají o zvýhodněné zacházení, aby se zachránily před asimilací.

¹⁵ *Multikulturalismus, Zkoumání politiky uznání* Amy Gutmann (ed.) (2001), Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, Praha p. 55. Tento text od Charlse Taylora: Politika uznání.

¹⁶ Otázkou je například, nakolik je podvědomí kulturně podmíněno. Můžeme také odkázat na strukturu jazyka, která kategorizuje formy myšlení, atd.

¹⁷ Walter výraz.

Zde se, jak je zřejmé, pohybujeme v oblasti složitých pojmů a koncepcí, a je těžké v tomto rámci operovat, neboť nelze vždy určit, která kultura ve společnosti je dominantní, a pak nelze považovat minoritní kultury za oddělené entity a dle mého názoru nelze ke všem požadavkům menšin přistupovat stejně. Domnívám se, že je nepochybný nárok na všechny typy ochrany takové kultury, která je diskriminována, avšak je nedostatek možnosti přežít na „kulturním trhu“ druh diskriminace? A jaký druh kultury lze očekávat, pokud je udržován „umělým“ způsobem nebo zvnějšku, má takový druh kultury vnitřní sílu se rozvíjet? Některé z těchto otázek si klade Habermas a snaží se prokázat, jak je pro kulturu podstatná schopnost reagovat na podněty zvenčí coby způsob rozvoje, aby tak odpovídala na výzvy a byla proměňována novými okolnostmi.

Zdá se, že v dichotomii dvou typů liberalismu, jak je popisuje Walzer,¹⁸ která se snaží vyřešit dilema, jestli má stát pomáhat kulturám přežít či nikoli, je vždy nutné na tuto otázku nahlížet v kontextu určité země. Dá se tedy říci, že by tato otázka měla být kladena v perspektivě určitého prostoru. V tomto ohledu Walzer odkazuje na USA jako na zemi, jež přijala přístup stejného zacházení se všemi kulturami, což znamená, že stát nedělá nic pro to, aby rozhodl o přežití kultury. Opačným případem je Kanada a její politika vůči Quebecu. To je určitě pragmaticky slibný přístup, ale neříká nám, jestli je možné, aby liberální teorie zahrnovala kolektivní práva, aniž by ohrozila individuální autonomii lidí, kteří nepatří k žádné z viditelných menšin nebo se nechtějí definovat prostřednictvím členství v nějaké skupině.

Kymlicka se zajímá o stejný problém individuálních a kolektivních práv v rámci etnokulturní spravedlnosti. Ačkoli dle mého názoru jeho primární motivace spočívá v analýze konkrétních politických a historických okolností, jeho přístup lze objasnit v následujícím habermasovském smyslu: pečlivá analýza postavení minorit ve Střední a Východní Evropě stejně jako výzvy de facto multikulturalismu Západní Evropy a Severní Ameriky jasně ukazují na nutnost uznat veřejně relevantním způsobem existenci práv, která jsou pro skupinu specifická. Tuto nutnost artikulují menšiny, které poukazují na potřebu rozšíření a doplnění konceptu lidských práv. Proto lze myšlenku Kymlicky o etnokulturní spravedlnosti v zásadě redukovat na dvě základní ideje: menšiny také mají práva na různé úrovně budování národnostního státu a menšinová práva jsou dodatkem k lidským právům, nikoli jejich náhražkou. To vše platí za podmínky, že menšinová práva nikdy neomezují individuální práva, což je zřetelné z výkladu dvou typů práva, které si menšiny dle Kymlicky (2001) mohou nárokovat:

¹⁸ *Multikulturalismus, Zkoumání politiky uznání* Amy Gutmann (ed.) (2001), Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, Praha p. 115. Tento text Michaela Walzera: Komentář.

1. vnitřní restrikce, tj. právo skupiny vůči svým členům,
2. vnější ochrana, tj. právo skupiny vůči širší společnosti.

První skupina práva v liberálním pojetí by měla vzbuzovat pochybnosti, protože téměř nutně vede k omezení individuálních práv, ale druhá skupina by měla být akceptovaná a respektovaná, protože JE konzistentní s liberální teorií práv, kromě případu, kdy je používána jako prostředek dominance nad nějakou jinou skupinou. Protože je možné Kymlickův koncept multikulturalismu popsat jako zakládající se ne na toleranci, nýbrž na autonomii, lze dovést, že dle něj jsou také formy, které neomezují individuální svobodu v možnosti opustit skupinu, nepřipustné. Na druhou stranu není možné sledovat koncept autonomie konzistentní s tím, že jednotlivec nemá svobodu omezit vlastní práva, aby něčeho dosáhl. Lze mít za to, že by socializace nebyla možná bez akceptování nutnosti omezit vlastní práva pro společné dobro, což je zároveň i zdrojem zneužívání té samé věci.

Avšak pointa je v tom, (a to je obzvlášť zřejmé, když diskutujeme o míře universalismu lidských práv), pokud neakceptujeme jistá omezení individuálních práv, především nutná omezení, aby bylo vůbec možné patřit k nějaké skupině, pak je otázkou, co znamená „patřit do skupiny“. Jak členové menšin, tak i členové majority jsou omezováni ve svých individuálních právech, protože v tom spočívá logika existence ve společnosti. Rozdíl mezi liberálním a neliberálním omezováním spočívá v důvodech tohoto omezování a způsobu, jak je toto omezování ovlivňováno. Koncept lidských práv založený na individuálních právech počítá s autonomními subjekty – samozřejmě víme, že autonomní subjekty mohou existovat pouze ve společnostech, kde jsou produkovány jako autonomní a jejich autonomie je uznávána. V případech společností, které se nemohou nebo nechtějí organizovat na principech lidských práv náležejících autonomním subjektům, čelíme znovu otázce, jaký postoj by k takovýmto společnostem a jednotlivcům měl být zaujímán, a to na tuzemské i mezinárodní scéně.

Zde se zaměřím v souvislosti s touto otázkou na vnitřní zacházení s imigranty a jejich potomky, často narozenými v hostitelské zemi v Evropě, a budu předpokládat, že jejich příchod do hostitelské země znamená jejich nevyslovené uznání existence nějakého problému v zemi původu.¹⁹ Proto je odůvodněné předpokládat, že očekávali uspokojení některých svých potřeb podniknutím cesty migrace, přestože tyto potřeby jsou různorodé. Můžeme se pak ptát, co je rozdílného v organizaci konkrétní společnosti, která například umožňuje ochranu života, a té, odkud migrant přišel.

¹⁹ To zřejmě vylučuje privilegované migranty, kteří se většinou můžou vrátit do země původu, aniž by se jejich status radikálně změnil, např. mezinárodní podnikatelská elita.

Toto je hypotetická úvaha týkajících se těch, kteří uprchli, protože jejich život byl v ohrožení, stejná otázka se však dá položit v případě chudoby: proč je bohatství vyráběno a rozdělováno v některých společnostech tak, že šance jednotlivce uspokojit jeho potřeby jsou větší než ve společnosti, kterou opustil? A, což je také zásadní otázkou, o kterých dalších věcech, které nevyplývají přímo z uspokojování potřeby frustrované ze země původu, se předpokládá, že je budou imigranti v hostitelských zemích akceptovat?

To jsou otázky, kterými se zabývám podrobně ve své širší práci s úmyslem rekonstruovat společenskou smlouvu mezi imigranty a domicily v současných společnostech.

Dle mého názoru artikulace takovéto smlouvy zahrnuje součet práv a povinností obou stran, ale zároveň poskytuje klíč k interpretaci právních a politických otázek, jako jsou ty, o kterých se zmiňuje článek v „The Copenhagen Post“.²⁰ Článek pojednává o návrhu pravicové strany v Dánsku, aby děti imigrantů byly rodičům odebrány a dávány do náhradní péče, protože bývají vychovávány v nepřátelské atmosféře vůči dánské společnosti, a tím jsou připravovány o možnost integrovat se do ní.

Můžeme se vrátit k otázce, jaké důvody vedly imigranty k emigraci, například do Dánska, a jaké důvody mělo Dánsko, že je akceptovalo. Nemám na mysli pouze empirickou otázku místních okolností, ale spíš jde o principy jako bezpečnost života, útěk z chudoby, nerovnost pohlaví na jedné straně a ekonomická potřeba a dodržování povinností týkajících se poskytování azylu na straně druhé. Jinak jsme odkázáni na následující možnost interpretace výše zmíněného návrhu: buď jsme svědky konstrukce společenského „stroje pro integraci“, kam vstupují děti jako potomci určité kultury a na druhém konci vycházejí jako integrovaní Dánové, anebo vidíme situaci, kdy imigranti, kteří opustili zemi původu třeba kvůli ohrožení života (jak tvrdí, když žádají o azyl), vychovávají své děti takovým způsobem, jenž zvyšuje možnost vytvoření společnosti podobného typu regulace v hostitelské zemi. Tímto chci zdůraznit základní myšlenku své další práce:

Etnokulturní neutralita je mýtus v tom smyslu, že víra v něj zužuje prostor pro nedominantní kultury, aby participovaly v rozdělení společenského prostoru, ale ne implikuje společenskou neutralitu v případě, když už je jednou tohoto vědomí dosaženo. Dosažení tohoto vědomí však otevírá možnost spravovat odlišné kulturní zájmy způsobem, jakým jsou spravovány odlišné zájmy, které nejsou kulturního původu (např. sexuální nebo finanční). To zase, dle mého názoru, vyžaduje konstantní reflexi „základních pravidel“ měnících se společností.

²⁰ Viz <http://www.cphpost.dk/get/81682.html>

LITERATURA

- Barša, P. (1999). *Politická teorie multikulturalismu*. CDK, Brno.
- Bauböck, R., Rundell, J. (Eds.) (1998). *Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship*. European Center Vienna and Ashgate, Ashgate.
- Birch, A., (1989). *Nationalism and National Integration*. Allen & Unwin Pty., Limited (Australia).
- Cole, P. (2000). *Philosophies of Exclusion*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Dworkin, R. (1978). Liberalism. in Hampshire, S. (ed.). *Public and Private Morality*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms, Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts (*Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (1992) Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main).
- Hammar, T. (1990). *Democracy and the Nation-state: Aliens, Denizens and Citizens in a World of International Migration*. Avebury, Aldershot.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perration, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Polity Press, Cambridge.
- Horkheimer, M. (1989). *Pomračenje uma*. Veselin Masleša, Sarajevo (*Eclipse of Reason* (1947) Oxford University Press, New York).
- Horkheimer, M. (1988). *Kritika instrumentalnog uma*. Globus, Zagreb (*Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (1967) S. Fischer Verlag, GmbH, Frankfurt am Main).
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular*. Oxford University Press, Oxford.
- Kymlicka, W., Opalski, M. (Eds.) (2002). *Može li se izvoziti liberalni pluralizam?*. Beogradski centar za ljudska prava, Beograd (*Can Liberal Pluralism Be Exported?* (2001), Oxford University Press, Oxford).
- Parekh, B. (2002). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Harvard University Press.
- Rex, J. (2001). The concept of a multicultural society. in Guibernau, M., Rex, J. (eds): *The Ethnicity reader, Nationalism, Multiculturalism and Migration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Taylor, Ch., Gutmann, A. (ed.) (2001). *Multikulturalismus, Zkoumání politiky uznání*. Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, Praha (Multiculturalism (1994) Princeton University Press, Princeton).
- Taylor, Ch. (2000). *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, ninth printing.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Martin Robertson, Oxford.

KONCEPTY NÁRODA V POSTMODERNÍ ČESKÉ SPOLEČNOSTI. ZÁVĚRY DVOU TÝMOVÝCH VÝZKUMŮ CVVOE

Mirjam Moravcová

CVVOE, Praha, FHS UK

Společenské, etnické a migrační pohyby, které provázejí politický vývoj Evropy od posledních desetiletí 20. století, znovu iniciovaly vědecký zájem o pojetí národa. Otázka teorie národa se opět stala otázkou klíčovou, obdobně jako v předchozích obdobích společenských změn v Evropě moderní doby. Národ, chápáný po celé 19. a většinu 20. století jako základní a nezastupitelný sociální organizmus diverzifikované moderní evropské společnosti, začal být programově nahlížen z různých úhlů pohledu a z těchto pohledů předefinováván. V duchu nového politického myšlení se začaly obecně prosazovat konstruktivistické koncepty národa, tedy koncepty, které vycházejí ze západoevropského pojetí občanského národa a jsou otevřeny multikulturní občanské společnosti. Tyto koncepty pracovaly a pracují s myšlenkou vzniku národa jako důsledku svobodné volby jednotlivců. Národ chápou jako produkt stálého vyjednávání, výměny a sebepotvrzování. V extrémní podobě operují i s vizí „vymyšlení“ národa, jež může být případně zopakováno. Odpovídají tedy politickým ideám Evropy počátku 21. století. V tomto kontextu jsou konstruktivistické koncepty národa přijímány a také prosazovány proti konceptům primordialistickým, které pracovaly a pracují s etnickým základem národa a s fenoménem etnické a kulturní kontinuity. Primordialistický přístup k národu patřil k názorovému vybavení středoevropských a východoevropských národních společností 19. a 20. století. Byl ideovou záštitou nejen emancipace malých evropských národů (včetně národa českého), ale i národně a státně sjednocujících procesů v tomto prostoru. Etnický princip národa zde zůstal ve hře i tehdy, když moderní národ byl definován jako cílevědomě konstituovaný sociální organizmus s vlastními politickými ambicemi a politickým programem.

S teoretickým uchopením problému konceptualizace národa v nazírání současných evropských teoretiků (politologů, historiků, antropologů, sociologů) je od počátku 90. let 20. století seznamována i česká veřejnost.¹ Také

¹ Názory evropských teoretiků, dostupné v českém jazyce, zpřístupňují dosud především texty zahraničních badatelů: přeložené i původní. Srov. např. Gellner, A.: *Národy a nacionalismus*. Praha, J. Hříbal 1993. – Loewenstein, B.: *My a ti druzí*. *Sociologický časopis*, 31, 1995, č. 2, s. 187–200. – Týž: *My a ti druzí. Dějiny, psychologie, antropologie*. Brno, Doplněk 1999.

česká odborná literatura se v teoretické rovině k tomuto problému v různých souvislostech opakovaně navrácí.²

Jaký dopad však má tato „osvěta“ a diskurs na téma „národ“ v řadách českého obyvatelstva? Jaké je pojetí národa, které je zakódováno a spontánně funguje v názorech současné české veřejnosti? Tuto otázku, kterou nelze opomíjet, si v posledním desetiletí někteří badatelé již položili. Ačkoli se opírali o názory různě definovaných skupin Čechů, došli vesměs ke shodnému závěru: čeští mluvčí pohlíží na vlastní národní společnost z pozice primordialistického a kolektivistického přístupu.³ Přitom v reálném občanském životě byli občané Československa (České republiky) od počátku druhé poloviny 20. století seznamováni s faktem možnosti svobodné volby národnosti. Ta ve svém důsledku primordialistické pojetí národa popírala.⁴

– Stargardt, N.: Původy konstruktivistické teorie národa. *Sociologický časopis*, 31, 1995, č. 2, s. 169–185. – Amersfoort, H. van: Institucionální pluralita: Problém. Či řešení pro multietnický stát? *Sociologický časopis*, 31, 1995, č. 2, s. 201–214. – Pynsent, R. B.: *Pátrání po identitě*. Praha, HaH 1996. – Kilias, J.: Renanovské pojetí národa a současná sociologie. *Sociologický časopis*, 31, 1999, č. 4, s. 423–432.

² Otázku konceptualizace národa znovu otevřeli v české odborné literatuře historici na konci 60. let 20. století a poté v 80. letech literární historici a etnologové – srov. např. Kořalka, J.: *Co je to národ*. Praha, Svoboda 1969. – Macura, J.: *Znamení zrodu. České obrození jako kulturní typ*. Praha, 1983. – Brouček, S. a dal.: Základní pojmy etnické teorie. *Český lid*, 78, 1991, s. 237–257. – Patočka, Jan: *Co jsou Češi*. Praha 1993. – Do popředí odborného zájmu se otázka pojetí národa dostala v 90. letech, to však již jako otázka širší a společensky vysoce časová. Srov. např. Třeštík, D.: *Češi. Jejich národ, stát, dějiny a prameny v transformaci. Texty z let 1991–1998*. Brno, Doplněk 1999. – Barša, P. – Strmiska, M.: *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno, Centrum pro studium demokracie a kultury 1999. – Hroch, M.: *V národním zájmu. Požadavky a cíle evropských národních hnutí devatenáctého století ve srovnávací perspektivě*. Praha, NLN 1999. – Týž: *Na prahu národní existence*. Praha, Mladá Fronta 1999. – Týž: Národní tradice a identita. *Lidé města*, 1/2004 – 13, s. 3–22. – Petrucijová, J.: Vztah kulturní a občanské identity. Sřet, harmonie. In: *Národnostní menšiny na přelomu tisíciletí*. Slezský ústav SZM, Opava 2002, s. 38–44. – Macura, V.: *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948–1989*. Praha 1992.

³ Tato otázka ovšem položena byla. Srov. Holý, L.: *Malý český člověk a velký český národ*. Praha, Slon 1996. (Český překlad díla *The Little Czech and the Great Czech Nation*. Cambridge, University Press 1996. – Nedomová, A. – Kostecký, P.: Národní identita. Praha, Sociologický ústav AV ČR, Working Papers 9, 1996. – Zich, F.: Některé aspekty národní identity a současných integračních procesů. *Sociológia*, 31, 1999, č. 5, s. 441–458. – Rabušic, L. – Burjanek, A.: Česká veřejnost a imigranti aneb Vláda mluví, veřejnost však méně. *Demografie*, 45, 2003, s. 88–98. – Spontánním názorem na pojetí národa se zabývali badatelé na Slovensku. Srov. např.: Bačová, V.: Primordialistické konštruovanie národa na Slovensku – mezigeneračné porovnanie. *Československá psychológia*, 43, 1999, s. 205–215. – Borecká, O. – Plichtová, J.: Reflexija národnej identity v meniacej sa spoločnosti. *Československá psychológia*, 42, 1998, č. 2, s. 126–143.

⁴ Již prvé poválečné sčítání obyvatelstva umožňovalo vlastní volbu při deklaraci národnosti. Tento přístup zachovala i všechna následující sčítání lidu – pokud zjišťovala národnost obyvatelstva. Také při žádosti o vystavení občanského průkazu vyplňovali mladí lidé údaj o národ-

K otázce konceptualizace národa v postojích české veřejnosti jsme se navrátili v souvislosti se studiem postojů českých mluvčích k „druhým“. Formulovali jsme ji jako dílčí problém širšího koncipovaného studia národní identity, sebeidentifikace a mezietnické komunikace obyvatelstva České republiky (a sousedního středoevropského prostoru), studia, které se stalo jedním z nosných programů CVVOE.⁵

Otázku konceptualizace národa v přístupech české veřejnosti jsme vědomě položili jako určitou společenskou výzvu. Jejím nastolením jsme reagovali

- jednak na obecně se prosazující tlak na změnu hodnocení významu národní společnosti v současném globalizujícím se světě a
- jednak na probíhající názorové pnutí uvnitř české společnosti, vyvolané dvěma paralelními procesy: účastí České republiky na evropském sjednocování a formováním víceetnického prostředí, které na lokální úrovni vytváří nové klima pro občanské soužití v České republice.

Naše dotazování jsme realizovali v ročním odstupu let 2002 a 2003 v rámci dvou cílově rozdílně nastavených šetření. Prvé šetření, připravené společně s POINTEM, zachytilo názory 761 Čechů z generace prarodičů a generace dospělých vnuků ve třech městských lokalitách Čech.⁶ Šetření druhé, koncipované společně s brněnským pracovištěm CVVOE, zaznamenalo v Čechách stanoviska 926 českých dětí ve věku 10–11 (442) a 14–15 let (484) z dvaceti měst.⁷

nosti podle svého rozhodnutí – do doby, kdy tento údaj byl chápán jako relevantní. Jednotlivci skutečně tuto možnost využili, i když nejednou jako recesi.

⁵ Studium pojetí národa se tedy pro nás stalo segmentem studia, na němž se ve vstupním základním projektu Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity dohodli pracovníci jeho čtyř sekcí: sekce brněnské při FSS MU, sekce pražské při FHS UK, Ústavu pro jazyk český AV ČR a POINTU.

⁶ Prvé šetření jsme připravili společně s M. Turkovou (FHS UK) a L. Prudkým (POINT). Sledovalo ve třech vybraných městech dva problémy českého nacionalismu: jednak vztah českého obyvatelstva k české společnosti a jednak jeho vztah k národnostním menšinám a etnickým skupinám žijícím na území ČR. K výzkumu byla zvolena města střední velikosti v severovýchodních, severozápadních a středních Čechách, města s různou etnickou strukturou obyvatelstva, různou kontinuitou osídlení a různou kulturní tradicí. Město ve středních Čechách mělo k 1. 3. 2001 celkem 15 298 obyvatel (94,9 % české národnosti, dotázáno 196 osob), město v severovýchodních Čechách 16 381 obyvatel (95,6 % české národnosti, dotázáno 339 osob) a v Čechách severozápadních 20 717 obyvatel (90,9 % české národnosti, dotázáno 226 osob). Srov. Moravcová M.: Projekce etnicky smíšeného manželství v postojích dvou současných generací Čechů (na příkladu tří měst). In: *Sociálně a národnostně smíšená rodina v českých zemích a ve střední Evropě od druhé poloviny 19. století do současnosti*. Opava, Slezský ústav SZM 2003, s. 30–31.

⁷ Druhé šetření jsme připravili společně s V. Smékalem a jeho spolupracovnicí z brněnského pracoviště CVVOE. Mapovalo tři problémy východisek multikulturní edukace na českých základních školách: společenské klima v etnicky smíšených třídách ZŠ, připravenost dětí na

Konceptualizaci národa v postojích české veřejnosti jsme v rámci obou šetření sledovali na třech ukazatelích:⁸

1. na reflexi vzniku vazby jedinec – národ,⁹
2. na reflexi vazby národ – rodná země – stát,¹⁰
3. na skladbě atributů, které česká veřejnost dnes chápe jako identifikační znaky národa.¹¹

Na základě takto vymezených ukazatelů se pak odvíjela i naše úvaha o váze etnického a občanského pojetí národa a o ohlasu primordialistických a konstruktivistických teorií vzniku novodobých národů v názorech českého obyvatelstva.

České obyvatelstvo jsme si pro účely analýzy konceptualizace národa definovali jako české mluvčí, kteří se deklarují v české národnosti. U dětí jsme navíc zohlednili etnickou skladbu rodiny – rodinné kořeny.¹² Nevzali jsme tedy v úvahu výpovědi těch dětských respondentů, kteří se označili za Čechy, ale oba rodiče uvedli v jiné národnosti. V tomto smyslu bylo naše vymezení češství u dětí záměrně zužující. Respektovalo dětskou populaci a její tendenci přiklánět se k většinové národnosti. Mělo přispět k odlišení postojů, které se utvářejí v českých a jinoetnických rodinách.

multikulturní prostředí a zdroje tendencí k etnickému ohraničování. Šetření zaznamenalo názory 1 625 dětí z 33 měst Čech, Moravy a Slezska. V předkládané stati se však opírám pouze o názory dětí z 20 městských lokalit Čech. V Čechách jsme města vybrali s ohledem na etnickou skladbu, charakter mezietnické komunikace, typ lokality a **krajské územní členění (platné k roku 2002)**. Získali jsme výpovědi od 1 085 dětí z 27 škol: 541 navštěvovalo 5. třídy a 544 třídy 9. Z nich ovšem pouze 926 dětí splňovalo námi nastavená kritéria určení české národnosti (označení sebe a jednoho z rodičů v české národnosti): v 5. třídách 442 (81,7 %) a v 9. třídách 484 (89,0 %).

⁸ V rámci obou šetření jsme sledovali stejné ukazatele konceptualizace národa. Ovšem vstupní koncepce těchto šetření a především skutečnost, že se obracela k různým věkovým skupinám respondentů ovlivnila formulaci dotazu. Srov. pozn. 9, 11.

⁹ Dospělým respondentům byly položeny dvě otázky. První otázka zněla: „*Jak, podle Vašeho názoru, získává člověk svou národnost?*“ a nabídnuty možnosti: narozením, výchovou, vlastní volbou, nějak jinak (s doplňkem: jak jinak). Vyžadována byla odpověď ano, ne, nevím u každé z těchto možností. Druhá otázka zněla: „*Může podle Vašeho názoru člověk vlastním rozhodnutím změnit svou a. národnost, b. státní občanství, c. víru, náboženství, d. povahu, e. příslušnost k určité kultuře.*“ Na každý dotaz a.–e. byla vyžadována odpověď určitě může, asi může, nevím, asi nemůže, určitě nemůže. Naproti tomu dětem byla položena otevřená otázka: „*Jak se člověk stává a. Čechem, b. Romem, c. Vietnamcem?*“ Odpovědi formulovaly děti samy.

¹⁰ Vzhledem ke stanovenému rozsahu stati nejsou tyto dotazy začleněny do textu předkládané stati. Budou zpracovány samostatně.

¹¹ Tato otázka byla položena pouze dospělým respondentům.

¹² „Rodinné kořeny“ jsme odvozovali od národnosti rodičů, kterou dle svého rozhodnutí uvedli respondenti.

Naším cílovým záměrem se stala komparace stanovisek tří generací Čechů v lokálně různě nastavených podmínkách mezietnického kontaktu a společenského zázemí. Kladli jsme si tedy otázky generačních názorových posunů a vlivu reálného společenského klimatu na tyto proměny.

Obě šetření jsme koncipovali jako modelové sondy do lokálního prostředí, vybraného s ohledem na: a. typ etnické struktury obyvatelstva, b. charakter mezietnické komunikace, c. kontinuitu lokální společnosti a d. její kulturní tradice. Nastaveným rámcem „modelových“ měst jsou ohrazeny i naše závěry.

1. Reflexe vzniku vazby jedinec – národ

České obyvatelstvo v současnosti disponuje více názory na způsob zařazení jedince do národní společnosti. Postoj „*mohu změnit náboženství, státní občanství, ale nikoli národnost a rodiče – neboť jim a do ní jsem se zrodil*“,¹³ postoj, který česká společnost přijala v průběhu 19. století a který ještě na počátku druhé poloviny 20. století respektovala jako součást svého etického kodexu a vztahování se ke kolektivním identitám, není na počátku 21. století již výhradním názorovým stanoviskem české veřejnosti. Vedle konceptu „zrození se“ do nezměnitelné národnosti, je v názorovém vybavení Čechů komplementárně přítomen i koncept národnosti jako výsledku enkulturace a jako osobní „volby“. A tyto tři koncepty se vzájemně prolínají nejen v nazírání společnosti, nýbrž i v názoru jednotlivců.

Přesvědčení, že národnost člověk získává prvoplánově **zrozením**, zůstalo ovšem dosud stanoviskem rozhodující většiny ve všech sledovaných generacích.

V obou generacích dospělých deklarovalo v souhrnu všech tří sledovaných lokalit tento názor 90 a více procent dotázaných. (Srov. tab. 1.) Generace vnuků navíc stanovisko, že do národnosti se člověk rodí nejen nekorigovala, nýbrž lpěla na něm ve vyšším podílu. Stanoviska obou generací dospělých budovala tedy primárně na etnickém pojetí národa – ovšem v jistém lokálním rozlišení intenzity akceptace tohoto pojetí.¹⁴ Nejtransparentněji se k národ-

¹³ Parafráze výroků respondentů starších než 50 let, které zaznamenal výzkum M. Moravcové v roce 1997. Srov. např.: „*Mohu změnit náboženství, stát, ale ne národnost a rodiče. Jim jsem se narodil a do té jsem se narodil.*“ (Muž, 64 let, Praha.) „*Mohu změnit stát, víru, jazyk, manželku, ale národnost, rodiče a děti ne.*“ (Muž, 59 let, Praha.)

¹⁴ Pod hranicí 90 % se k primordialistickému pojetí národa přihlásili pouze respondenti z generace prarodičů ze středočeské městské lokality (85,4 %). Naproti tomu mladí lidé mezi 18(15)–30 lety věku z téhož města tak učinili z 92,9 % a svým postojem se neodlišovali od mladých lidí z obou ostatních měst. Posun stanovisek obou generací v tomto středočeském městě zasluhuje další pozornost: s ohledem na rozdílnou generační zkušenost mezietnického kontaktu (generace prarodičů mu byla vystavena intenzivněji).

nosti jako věci zrození přihlašovali obyvatelé města v severozápadních Čechách, města s intenzívními přeshraničními styky a s relativně vysokým zastoupením jiného než českého obyvatelstva, města, v němž se lokální společnost nově konstituovala v poválečném období ze sociálně i etnicky různých lidských zdrojů. Zkušenost meziethnického kontaktu tedy podpořila primordialistické pojetí národa – bez ohledu nejen na předchozí integrační a asimilační proces, ale i bez ohledu na současné *řízeně zprostředkovávané* projekce konstruktivistického pojetí národa, projekce multikulturní společnosti a projekce globalizace světové civilizace. (Srov. tab. 1.)

Tab. 1 Názor na způsob získání národnosti u dvou generací dospělých Čechů – v %

město v Čechách	generace	národnost člověk získává					
		narozením			výchovou		
		ano	ne	neví	ano	ne	neví
středních	prarodičů ¹	84,8	13,9	1,3	74,4	24,3	1,3
	vnuků ²	92,9	7,1	–	54,2	42,1	3,7
SV	prarodičů ¹	92,9	5,0	2,1	51,1	43,1	5,8
	vnuků ²	91,2	7,8	1,0	52,7	40,4	6,9
SZ	prarodičů ¹	90,0	7,5	2,5	25,6	61,6	12,8
	vnuků ²	93,2	4,7	2,1	28,1	62,3	9,6
tři města	prarodičů ¹	90,0	8,0	2,0	50,5	43,1	6,4
	vnuků ²	92,3	6,6	1,1	44,9	48,2	7,0

město v Čechách	generace	národnost člověk získává					
		volbou			jinak		
		ano	ne	neví	ano	ne	neví
středních	prarodičů ¹	40,0	54,7	5,3	18,1	50,0	31,9
	vnuků ²	50,5	39,8	9,7	40,6	32,7	26,7
SV	prarodičů ¹	35,8	57,6	6,6	10,2	57,1	32,7
	vnuků ²	40,0	49,2	10,8	20,6	42,8	36,7
SZ	prarodičů ¹	28,9	56,6	14,5	13,8	62,5	23,8
	vnuků ²	30,8	63,0	6,2	18,3	53,6	28,1
tři města	prarodičů ¹	35,1	56,6	8,2	13,2	56,9	29,9
	vnuků ²	39,4	51,6	9,0	24,9	43,9	31,3

Poznámky:

¹ Osoby starší než 50 let.

² Osoby ve věku 18(15)–30 let.

Možnost konstruování národnosti v průběhu **enkulturace** člověka byla oběma generacemi dospělých zohledněna až na druhém pořadí významnosti – akceptovala ji ovšem již téměř polovina dotázaných z obou generací. Uvědomění si významu předávání kulturních hodnot se tedy stalo součástí pohledu na fungující národní společnost. (Srov. tab. 1.) Možnost získání národnosti

vlastní **volbou**, s níž se alespoň ve dvou situacích úřední legislativy seznámili všichni občané ČR,¹⁵ byla přijata až ve třetím plánu a pochopena jako nejméně významná. Připustily ji ovšem opět takřka dvě pětiny dospělých. (Srov. tab. 1.) Váhu obou postojů (ve srovnání tří měst) ovlivnilo lokální prostředí a uvnitř lokálních společností i generační příslušnost. Názorová rozrůzněnost lokální i generační se při zvažování enkulturacy a volby jako způsobu získání národní identity projevila zcela transparentně – na rozdíl od vnímání národnosti jako danosti zrození. Enkulturu a vlastní volbu jako kauzality konstruování národnosti člověka zohlednili opět nejméně obyvatelé města silného meziethnického kontaktu.¹⁶ Naproti tomu největší důraz na oba činitele položili obyvatelé města středočeského, města ležícího v pražské spádové oblasti. Osobní lokální zkušenost s etnicky „jinými“ tedy nepodpořila nově prosazované koncepty národa. Naopak přímé kontakty s českým kulturním centrem ovlivnily rychlejší pronikání těchto konceptů do lokální společnosti, a to v obou generacích. *Místní společenské klima tedy zásadně ovlivňuje přijímání nových konceptů.*

Ve všech třech městských lokalitách se v generaci vnuků upevnilo vědomí možnosti zvolit si svou národnost svobodně podle vlastní vůle – a to i v rámci občanské společnosti ČR. Posílilo také, i když méně výrazně, vědomí významu předávané, a tedy i sdílené, kultury při formování národní identity a národního sebeuvědomění. Pouze mladí lidé ze středočeského města pražské spádové oblasti přisoudili enkulturu menší váhu než občané, kteří dosáhli 50 a více let. Vysvětlení, proč právě zde generace vnuků v plném rozsahu nepřevzala od generace prarodičů vědomí významu enkulturacy při konstituování národnosti člověka, lze prozatím pouze hypoteticky hledat v poklesu lokálního historického vědomí mezi mladými lidmi.¹⁷

Významné posuny v pojetí národa a stejně tak v názoru na způsob získávání národnosti zaznamenala stanoviska dětí, které se narodily na samém sklonku 80. a v první polovině 90. let 20. století. Děti, které prošly enkulturací

¹⁵ Srov. pozn. 4.

¹⁶ V novoosídleneckém městě v severozápadních Čechách možnost získání národnosti výchovou připustila pouze necelá třetina dotázaných obou generací. Mladí lidé pak tuto možnost zamítli ve vyšším podílu než generace jejich prarodičů.

¹⁷ Možno ovšem otázku položit i opačně: Proč právě zde generace prarodičů klade tak vysoký důraz na enkulturu jako formujícího činitele národního sebeuvědomění? V tomto středočeském městě byla sice před rokem 1918 umístěna rakousko-uherská vojenská posádka a před rokem 1989 v něm fungovalo po řadu let vstupní výukové středisko pro zahraniční studenty. Avšak první sondy, které jsme uskutečnili, nepotvrdily vazbu mezi doceněním enkulturacy v národně-sebeuvědomovacím procesu a zkušeností s jinoethnickými skupinami ve městě (vojskem a zahraničními studenty). Určitou možnost vysvětlení prozatím naznačuje intenzita lokálního historického vědomí u generace prarodičů a její pokles u generace vnuků, pokles, který doložil i náš výzkum. Srov. tab. 6 a pozn. 13.

i edukací již v kulturní realitě České republiky, své postoje k národní *společnosti liberalizovaly*.¹⁸ Výroky mnohých z nich ovšem současně prokázaly nejasnost významu pojmů národ a národnost, bezradnost při formulování vztahu jedinec – národnost – národ, a také dosud chybějící vnímání národa jako fungujícího sociálního organismu. Tápání se ukázalo příznačné zejména u dětí z 5. tříd (10 až 11 let starých), pro které zřejmě tyto kategorie ještě nenabývaly důležitosti při sebezarezení do okolního mikrosvěta. Ve vztahu k národnosti menšin (romské) a imigračních skupin (vietnamské) se však nejistota projevila i u dětí z 9. tříd (které dosáhly 14–15 let věku). Ani tyto děti nedovedly vždy správně zobecňovat. I když národ byl pro ně již samozřejmou kategorií, jíž nahlížely a diverzifikovaly společnost, vztah jedinec – národnost – národ mnohdy posuzovaly buď prostřednictvím konkrétní národnosti viděné osobní zkušeností kontaktu, nebo prostřednictvím analogie poznatých vztahů v české společnosti. Tyto analogie pak u řady z nich dosud nekorigovala faktická znalost kultury, dějinného vývoje a společenských souvislostí života národnostních menšin a imigračních skupin v ČR.¹⁹ (Srov. tab. 2.)

¹⁸ V názorech, které děti vyjadřovaly vlastní odpovědí na dotazy *Jak se člověk stává a. Čechem, b. Romem, c. Vietnamcem?*, jsme zaznamenali nejen výpovědi, které zjednodušeně naznačovaly primordialistické a konstruktivistické východisko v pojetí národa, ale i představy o mechanismech a způsobech začlenění člověka do národní společnosti. Tuto formu dotazu jsme zvolili s ohledem na nejasnost významu pojmu národ a národnost mezi žáky zejména 5. tříd, kterou jsme zjistili v předvýzkumu. Na naše dotazy vysoké procento žáků odpovědělo nevím (na rozdíl od respondentů z obou generací dospělých). Srov. tab. 2.

¹⁹ Některé české děti v 5. a také v 9. třídách na základě své zkušenosti a vědomí samozřejmě české státnosti předpokládaly pevnou vazbu mezi národem a státem. Proto i Romům přisoudily buď kdesi existující vlastní romský stát nebo je spojily s Rumunskem. Skutečnost autochtonnosti Romů v ČR děti zohlednily výjimečně a jejich imigraci ze Slovenska vůbec nevzaly v úvahu. Absence faktických znalostí výjimečně vedla jednotlivce k názoru, že Vietnamci žijí v Číně nebo v Korei. Častěji se ve výrocích žáků 5. i 9. tříd objevilo stanovisko zaměřující profesní charakteristiku Vietnamců v ČR za charakteristiku etnickou. Spojení Vietnamců s určitou profesní orientací, fungující v povědomí české populace jako etnický stereotyp, děti zakotvily do vztahu: přijmu profesi – získám národnost.

Tab. 2 Představy o způsobu získání národnosti u českých žáků 5. a 9. tříd¹

národnost	třída	žáků celkem	odpověď [*]	získání národnosti v % ^{2, 3}				
				zrozením	výchovou	volbou	jinak	neví
česká	5	442	430	50,5	15,9	0,9	16,0	30,5
	9	484	452	69,7	12,9	4,1	29,9	11,7
romská	5	442	410	40,7	10,5	0,6	7,4	46,8
	9	484	431	56,9	14,6	6,0	17,4	21,1
vietnamská	5	442	407	35,9	8,5	0,7	16,4	46,9
	9	484	435	59,0	8,2	3,3	29,8	19,6

Poznámky:

¹ Pracujeme s výpověďmi 442 žáků 5. tříd a 484 žáků 9. tříd, kteří jednoho ze svých rodičů i sami sebe označili v české národnosti.

² Někteří žáci ve volných odpovědích uvedli více možností. Součet uváděných hodnot v procentech dává více než 100 %.

³ Kategorie jsme sestavili na základě individuálně formulovaných odpovědí žáků.

* = 100 %

Názor, že národnost je určena **zrozením**, obecně přijímaný v generaci dospělých, měl u dětí podstatně menší váhu. Přesto zůstal dosud názorem většinovým, názorem, ke kterému se děti přikláněly s větší intenzitou v průběhu svého vyzrávání a ujasňování si významu pojmu národ jako společenské kategorie. Primordialistické pojetí národa děti upřednostnily jak ve vztahu k vlastní české národnosti, tak ve vztahu k národnosti jiných. (Srov. tab. 2.) Děti ovšem „zrození do národa“ vázaly ve svých představách na dvě odlišné sociální instituce: na rodinu a na stát/zemi. Tuto záměnu pak reflektovaly jinak v pohledu na českou národnost a národnost menšin. Zatímco podle dětí člověk českou národnost získává rovnovážně buď zrozením v České republice nebo v české rodině, národnost romskou a vietnamskou naopak nabývá především zrozením v romské či vietnamské rodině. Postoj zachycený již u dětí v 5. třídách s věkovým vyzráváním sílil. České děti tedy přiřkly státu status garanta národnosti a v tomto smyslu České republiky garanta české národnosti. Etnický princip národa se ve stanoviscích těchto dětí začal prolínat s principem národa občanského – ovšem tak, že státnost byla včleněna do konceptu kulturně totožného národa, byť vyšlého z různých etnických kořenů. Žít v zemi/státě znamenalo pro řadu dětí obou věkových skupin vlastnit národnost, s níž je stát spojován – a to i za cenu vytvoření fiktivního státu (romského). Tímto svým pojetím děti vymezily současně symbolický prostor pro překlánění národnosti. Z téže myšlenkové koncepce pak vycházel i jejich názor na možnost získání národnosti pobytem – „životem“ – v zemi/státě.

Pouze jednotlivci oddělili pojem národnost a pojem státní občanství a přiznali možnost zrození v ČR i příslušníkům jiných etnik.²⁰ Srov. tab. 3.

Tab. 3 Představy o získání národnosti zrozením u českých žáků 5. a 9. tříd¹

národnost	třída	žáků celkem	odpově- dělo*	nabytí zrozením ²			nabytí žitím v zemi
				celkem	z toho v		
					rodině	zemi	
česká	5	442	430	50,5	21,0	29,5	5,5
	9	484	452	69,7	35,7	34,0	7,1
romská	5	442	410	40,7	26,5	14,2 ⁴	0,2 ⁵
	9	484	431	56,9	50,2	6,7 ⁶	0,9 ⁵
vietnam- ská	5	442	407	35,9	20,3	15,6 ⁷	2,0
	9	484	435	59,0	40,7	18,3 ⁸	3,0 ⁹

Poznámky:

¹ Pracujeme s výpověďmi 442 žáků 5. tříd a 484 žáků 9. tříd, kteří jednoho ze svých rodičů i sami sebe označili v české národnosti. – Kategorie jsme sestavili na základě individuálně formulovaných odpovědí žáků.

² Někteří žáci ve volných odpovědích uvedli více možností. Součet uváděných hodnot v procentech dává více než 100 %.

³ Zařazeny pouze výpovědi, které pracovaly s myšlenkou celoživotního kontinuálního pobytu v zemi/státě. Srov. tab. 5.

⁴ V tom: v romském státě 10,5 %, v Rumunsku 1,2 %, jinde 1,5 %, v ČR 1,0 %.

⁵ V romském státě.

⁶ V tom: v romském státě 4,6 %, v Rumunsku 0,2 %, jinde v Evropě 1,0 %, v ČR 0,9 %.

⁷ V tom: v ČR 0,5 %, ve Vietnamu 14,9 %, jinde 0,2 %.

⁸ V tom: v ČR 0,9 %, ve Vietnamu 16,1 %, v Asii 0,2 %, v Číně 1,1 %.

⁹ V tom: ve Vietnamu 2,3 %, v „zemi“ 0,7 %.

* = 100 %

Děti, na rozdíl od dospělých, se k možnosti získání národnosti v procesu **enkulturace** přihlásily váhavě. Více tuto možnost akceptovaly pouze v úvahách o národnosti české a romské. Připustily ji u národností, s jejichž kulturou a rodinnými zvyklostmi mají možnost se seznamovat a srovnávat vzájemné odlišnosti. Včlenění se do národa/etnika osvojením si jeho kulturního modelu bylo ovšem ve výkladu dětí pochopeno nejen jako proces nastartovaný

²⁰ Z celého souboru těch českých dětí, které formulovaly názor na způsob získání romské s vietnamské národnosti, vyjádřilo v této souvislosti samozřejmost narození v ČR: Romů pouze deset a Vietnamců pouze šest. Výroky vztahující se k Romům: žáci 5. tříd – „*tady*“, „*v ČR*“, „*v české porodnici*“, „*v ČR a má černou barvu*“. Výroky žáků 9. tříd již byly složitější a obsahovaly vesměs dvojí determinaci: „*v ČR*“, „*v Čechách, ale Romem se stává povahou*“, „*romským rodičům v ČR*“, „*narodí se zde a učí se svůj jazyk*“. Výroky vztahující se k Vietnamcům: žáci 5. tříd: „*narodí se tu a má matku Vietnamku*“, „*narodí se zde a učí se svůj jazyk*“, žáci 9. tříd: „*narodí se tu*“, „*narodí se tu a má matku Vietnamku (nebo otce)*“, „*narodí se v ČR, požádá o občanství*“, „*narodí se ve Vietnamu, ale také v Čechách, záleží na jeho povaze a přístupu*“.

a dovršený při formování osobnosti člověka v čase jeho dětství a dospívání, nýbrž jako proces, který lze započít kdykoli²¹ a podstoupit i v malé etnicky vyhraněné a konsolidované skupině.²²

Možnost **volby** národnosti děti deklarativně ve formulaci svých představ o způsobu začlenění se do národní společnosti téměř vůbec nepřipustily. Pokud se o ní zmínili jednotlivci z řad žáků 9. tříd, učinili tak téměř výlučně nepřímou – výroky „*cítí se Čechem, Romem, Vietnamcem*“, „*chce být Čechem, Romem*“, „*je spokojen, že je Čech, Rom, Vietnamec*“, „*vlastenectvím*“²³. Takto vyjádřenou volbu pak překvapivě nejčastěji spojili s úvahami o možnosti jak se stát Romem. (Srov. tab. 2.) Kreativita, s níž děti vytvářely na základě vlastní i sdělené zkušenosti své vize o mechanismech vzniku národní existence člověka, je však vedla k definování dalších variant možností jak získat národnost a zařadit se do národní společnosti. Většinu uváděných vizí děti vázaly ke změně národnosti vycházející z vlastního rozhodnutí člověka jako důsledku jeho nového společenského ukotvení. V těchto svých představách tedy s možností volby pracovaly.

2. Reflexe změny národnosti

Primordialistické pojetí národa, doložené ve všech třech generacích Čechů jako dominantní názor na vznik vztahu jedinec–národ, a stejně tak většinově deklarované odmítnutí možnosti získat národnost volbou (u dětí téměř absolutní), neznamenal paralelní zamítnutí možnosti změnit národnost na základě osobního rozhodnutí člověka – a to ani u dětí, ani u generací dospělých.

V obou generacích dospělých proklamovalo morální oprávněnost člověka změnit národnost téměř 45 % dotázaných, tedy více, než připustilo možnost její svobodné volby. Řada dospělých z obou generací pochopila volbu a změnu národnosti jako dva odlišné akty: oddělila výchozí a druhotné sebezachlazení člověka do národní společnosti.²⁴ Současně přijala primární a sekundární

²¹ Srov. např. výroky o nabytí české národnosti: „je tady hodně dlouho a začne mluvit česky“, „naučí se česky a pokusí se s Čechem vycházet“ (5. třída), „přistěhuje se do ČR a přijme kulturu a bude se chovat jako Čech“ (9. třída).

²² Srov. výroky o nabytí vietnamské národnosti: „dokáže se vžít do jejich situací“, „když se naučí chovat jako oni“ (9. třída), a nabytí romské národnosti: „naučí se romsky“ (5. třída), „když se bude chovat jako Rom“, „když se naučí chovat jako oni“ (9. třída).

²³ Odkaz na vlastenectví uvedli jednotlivci z řad 14–15 let starých dětí pouze v souvislosti s českou národností. Analogickou odpověď na dotaz: *Jak se člověk stává Čechem*“ dal také jeden žák 5. třídy.

²⁴ Odlišné vnímání dotazu na možnost získání národnosti volbou a dotazu na možnost změny národnosti můžeme také chápat jako výrazný projev neujasněnosti stanovisek. Zásadní rozlišení odpovědí na oba dotazy zaznamenal výzkum u generace prarodičů ze středočeského

národní sebeidentifikaci jako legitimní a společensky přijatelnou zvyklost, jako zvyklost, která není z hlediska existence národní společnosti ani jedince problémová. Ve stanovisku k přijatelnosti změny národnosti, tedy změny národní identity, nejliberálnější pozice zaujali občané středočeského města, které leží v bezprostřední blízkosti Prahy. Naopak obyvatelé příhraničního města s intenzívními mezikulturními kontakty na lokální úrovni ve vysokém podílu lpěli na principu nezměnitelnosti národnosti.²⁵ (Srov. tab. 4.)

Tab. 4 Názor na změnu národnosti u dvou generací dospělých Čechů – v %

město v Čechách	generace	národnost člověk získává volbou			národnost člověk může změnit		
		ano	ne	nevím	ano	ne	nevím
středních	prarodičů ¹	40,0	54,7	5,3	54,5	37,9	7,6
	vnuků ²	50,5	39,8	9,7	53,0	37,6	9,4
SV	prarodičů ¹	35,8	57,6	6,6	38,3	58,8	2,8
	vnuků ²	40,0	49,2	10,8	44,9	47,5	7,6
SZ	prarodičů ¹	28,9	56,6	14,5	38,8	46,2	15,0
	vnuků ²	30,8	63,0	6,2	39,3	53,8	6,9
tři města	prarodičů ¹	33,3	54,1	12,6	42,8	50,3	6,9
	vnuků ²	37,6	48,3	14,1	45,4	46,1	8,4

Poznámky:

¹ Osoby starší než 50 let.

² Osoby ve věku 18(15)–30 let.

Také řada dětí obou věkových skupin pracovala ze změnou národnosti jako s přirozeným právem člověka. Pojem „změna“ ovšem děti použily ve svých formulacích zcela výjimečně. Změnu národnosti v naprosté většině prezentovaly jako důsledek člověkem prožívané životní reality a kulturní zkušenosti. Ztotožnily ji s osobním rozhodnutím člověka změnit buď svůj dosavadní právní statut (migrace, nové občanství, uzavření manželství, adopce), nebo své dosavadní kulturní zázemí (přátelská skupina), anebo svůj způsob života. (Srov. tab. 5.) Všechna tři rozhodnutí v pojetí dětí pak provází, iniciuje a dovršuje přijetí kulturního modelu nově přijaté národnosti (české, romské, vietnamské) – bez ohledu na to, zda je reprezentovaná národní společností či etnickou skupinou.

města a méně transparentně u obou sledovaných generací města v severozápadních Čechách. Srov. tab. 4.

²⁵ Zajímavý je ovšem i mezigenerační posun názoru na změnu národnosti. Zatímco v městských lokalitách středočeské a západočeské byly názory obou generací vzájemně blízké, ve městě východočeském generace vnuků výrazně revidovala odmítavé stanovisko ke změně národnosti zaujaté generací prarodičů. Srov. tab. 4.

Tab. 5 Představy o podnětech ke změně národnosti u českých žáků 5. a 9. tříd¹

národnost	třída	žáků celkem	odpověďelo*	nabytí národnosti ²				
				imi-grací, pobyt ³	sňatkem, adopcí	včleněním do skupiny	přijetím způsobu života	změnou národnosti
česká	5	442	430	7,5	–	0,7	0,9	0,2
	9	484	452	7,1	1,5	0,4	0,2	0,9
romská	5	442	410	2,4	0,2	0,7	0,7	0,2
	9	484	431	3,4 ⁴	1,1	0,2	2,3	0,7
vietnamská	5	442	407	3,9	0,2	2,9	–	0,2
	9	484	435	9,8 ⁵	1,1	0,2	3,4 ⁶	1,4

Poznámky:

¹ Pracujeme s výpověďmi 442 žáků 5. tříd a 484 žáků 9. tříd, kteří jednoho ze svých rodičů i sami sebe označili v české národnosti.

² Někteří žáci ve volných odpovědích uvedli více možností. Součet uváděných hodnot v procentech dává více než 100 %.

³ Zařazeny pouze výpovědi vázané na migraci, azyl, změnu občanství a na pobyt v jiné než rodné zemi. Srov. tab. 3.

⁴ V tom: v romském státě 0,9 %.

⁵ V tom: ve Vietnamu 8,2 %, přistěhování (do Vietnamu) 1,6 %.

⁶ Vztahuje se výlučně k prodávání na tržištích, znamená tedy přijetí profese.

* = 100 %

Rozhodujícím podnětem pro nabytí národnosti změnou se v názoru dětí stala migrace. Provázanost rozhodnutí člověka trvale žít v hostitelské zemi/státě a přijmout národnost hostitelské společnosti jako důsledku tohoto rozhodnutí sílila v postojích dětí staršího školního věku, tedy dětí, pro které byla národnost již samozřejmou kategorií diverzifikace společnosti. Děti souběžně s ujasňováním významu pojmů národ a národnost tedy vstřebávaly názor, že důsledkem rozhodnutí žít v té které zemi je i přijetí většinové národnosti země/státu. V největší intenzitě tuto souvztažnost děti uváděly v souvislosti s nabytím české národnosti. (Srov. tab. 5.) Vstřícnost k etnický jiným, kteří žijí v ČR, se v nazírání českých dětí transformovala do vstřícnosti přijmout je a integrovat do české společnosti.

Myšlenková konstrukce, odvozující nabytí národnosti od změny kultury či změny způsobu života, byla dětmi použita naopak především ve vztahu ke způsobu získání národnosti romské a vietnamské. *Při vysvětlování mechanismů nabytí* těchto menšinových národností (v kontextu občanské společnosti ČR) pracovaly sice některé děti nejen s reálnými argumenty, ale i s etnickými

stereotypy, které si vytvořila většinová společnost.²⁶ Možnost změny v menšinovou národnost však mnohé děti přijaly jako realitu.

V pohledu části českého obyvatelstva „zrození“ se do národnosti a změna národnosti se navzájem nevylučují. Pro mnohé dotázané dospělé Čechy a také pro řadu českých dětí se tedy jedinec do národnosti sice rodí, ovšem současně může takto získanou národnost zaměnit za jinou. Otázkou je, zda tato změna pro ně představuje změnu celkovou, či je to způsob dualizace národnosti, tedy přijetí dvojí národní identity.

3. Reflexe identifikačních znaků národa a národní příslušnosti

Kterým komponentám příslušnosti k národu byla v takto nastaveném modelu vztahu k národu přiznávána důležitost? Přesněji v jakých příznacích vnímají Češi českou národní totožnost? Tyto otázky jsme položili pouze generaci prarodičů a generaci vnuků. V dotazování dětí jsme je na základě vyhodnocení dat předvýzkumu vypustili.²⁷

Vědomí příslušnosti k národu bylo v evropském myšlení 19. a také po řadu desetiletí 20. století tradičně budováno na kulturních znacích. Ty v kontextu evropského myšlení vytvářely a potvrzovaly národní totožnost a odlišovaly příslušníky jiných národů. Funguje však takto konstruovaný názor na národní identitu u obyvatel tří českých měst za situace prosazující se kulturní globalizace, která proměňuje i nazírání na národ jako společensko-politický a kulturní subjekt?

Ve škále nabídnutých deseti kulturních a společenských fenoménů, vázaných na příslušnost k národní společnosti,²⁸ rozlišili respondenti znaky tří kategorií významnosti. Rozhodující význam národně identifikačního znaku přiznali jazyku, dějinám, kulturnímu dědictví a přináležitosti k národní společnosti a prostoru – „domovu“. Národní jazyk, kontinuitu národa a vědomí sounáležitosti tedy povýšili na základní stavební kameny pocíťované i deklarované národní identity. Tyto znaky, doložené jako nezpochybnitelné ve

²⁶ Srov. např. výroky vztahující se k nabytí vietnamské národnosti: „začne prodávat na trhu“, „rozhodí stánky na náměstí (5. třída), „žije ve stánkách“, „je pracovitý“ (9. třída), nebo k nabytí romské národnosti: „začne šikanovat“ (5. třída), „jinak voní“, „řve na ulici, ničí byty a krade“, „žije ve společenstvu“ (9. třída).

²⁷ Předvýzkum jsme realizovali na dvou základních školách: jedné v Praze a jedné ve středoevropském městě.

²⁸ Dotaz zněl: *Znamená pro vás příslušnost k národu: společnou kulturu, společnou řeč, společné dějiny, podobný způsob života, podobné morální hodnoty, podobný názor na vztahy mezi mužem a ženou, pocit domova, součást jistot vašeho zázemí, způsob rodinné výchovy, to, že příslušníkům svého národa rozumíte, protože podobně jednají, reagují a myslí?*

všech třech městech, mladí lidé sice vyjádřili s menší intenzitou, avšak i pro ně zůstaly nejvýznamnějšími znaky národa. (Srov. tab. 6 a 7.)

Tab. 6 Významnost symbolických znaků příslušnosti k národu – v %¹

město v Čechách	generace	přiznaná důležitost společné			
		kultuře	řeči	dějínám	pocitu domova
středních	prarodičů ²	94,9	92,4	97,4	97,5
	vnuků ³	88,0	92,3	81,2	85,5
SV	prarodičů ²	82,9	90,0	86,4	84,2
	vnuků ³	83,1	89,3	82,2	71,3
SZ	prarodičů ²	88,8	93,8	87,5	92,5
	vnuků ³	86,3	90,4	89,0	87,7

Poznámky:

¹ Vzaty v úvahu odpovědi: důležitost velmi významné a dosti významná.

² Osoby starší než 50 let.

³ Osoby ve věku 18(15)–30 let.

Na druhé místo významnosti v klasifikace znaků národa položily obě generace dospělých národní mentalitu (rozumění si, způsob jednání získaný enkulturací, myšlení). Teprve na třetím místě významnosti stanula žitá každodennost: způsob života, morální hodnoty, způsob rozdělení genderových rolí. Samozřejmě každodennost člověka, ačkoli se utváří, předává a funguje v konkrétní společnosti a je součástí osobitosti této společnosti, byla uznána v souvislosti deklarované národní totožnosti za nejméně významnou. V názoru mladé generace všech tří měst pak navíc význam jak mentality, tak projevů každodennosti jako národně identifikačních znaků radikálně poklesl. Způsob života (pochopený zřejmě v zúženém smyslu civilizační vyspělosti a spotřební kultury), společné morální hodnoty a také vzájemné rozumění si přestávají být mladými lidmi vnímány jako kulturní fenomény, jimiž se sebeidentifikují s národní společností. Žitá každodennost přestává být pro ně uvědomovaným projevem národní osobitosti a odlišnosti od etnicky jiných – bez ohledu na reálnou skutečnost. (Srov. tab. 6 a 7.)

V názorech současných Čechů tedy mizí mnohé identifikační znaky národa, na nichž budovala národně-politická „osvěta“ 19. a první poloviny 20. století. Proces globalizace vede k jejich vyrušení a odsunutí do pozice nevnímaných. Do pozice vnímaného znaku národa se však v spontánním procesu dostalo samo vědomí příslušnosti k národu, tedy národní sebeuvědomění.

Tab. 7 Významnost symbolických znaků příslušnosti k národu – v %¹

město v Čechách	generace	přiznaná důležitost					
		jistotě zázemi	rodin- né vý- chově	rozu- mění si	způso- bu života	morál- ním hodno- tám	názoru na gen- derové role
středních	prarodičů ²	86,1	77,3	88,5	73,4	74,4	61,6
	vnuků ³	70,9	54,7	54,7	30,8	46,2	46,2
SV	prarodičů ²	70,6	79,9	60,1	61,4	56,8	69,6
	vnuků ³	52,9	52,3	49,3	38,9	41,5	46,4
SZ	prarodičů ²	83,8	81,0	73,4	72,6	76,3	76,3
	vnuků ³	70,3	75,2	51,4	54,8	61,0	68,5

Poznámky:

¹ Vzaty v úvahu odpovědi: důležitost velmi významné a dosti významná.

² Osoby starší než 50 let.

³ Osoby ve věku 18(15)–30 let.

Závěrem

Koncept národní společnosti a příslušnosti k ní se ukázal u obou sledovaných generací dospělých Čechů a také u českých dětí staršího školního věku základním principem pro uchopení vlastní jsoucnosti v současné Evropě. Všechny tyto generace bez ohledu na lokální původ označily národní společnost za důležitou a funkční sociální síť. Dosud ani mladá generace dospělých a ani děti staršího školního věku neupřednostňují koncept, který přisuzuje menší váhu národní společnosti pro vlastní ukotvení v současné Evropě. Pro děti mladšího školního věku je ovšem národ dosud nejasnou kategorií, kategorií s níž nepracují a v níž tápou.

Všechny generace disponují více názory na způsob zařazení jedince do národní společnosti. Vedle konceptu „zrození se“ do národnosti, je v názorovém vybavení Čechů přítomen i koncept národnosti jako výsledku enkulturační a jako osobní „volby“. Tyto tři koncepty jsou chápány jako komplementární.

Mezi vzájemně se prolínajícími koncepty národa a názory na způsob začlenění člověka do národní společnosti má v postojích všech generací rozhodující pozici princip etnického národa a princip „zrození“ se do národnosti. Etnické pojetí národa zůstává většinovým pohledem na národ jako sociální organismus. Osobní zkušenost lokálního mezietského kontaktu toto pojetí utvrzuje.

Akceptování různých mechanismů začlenění člověka do národní společnosti intenzivněji zohledňují mladí lidé. Ovšem i v jejich názorovém vybavení

je stanovisko „zrození se do národa“, předávané mezigenerační výměnou, dosud stanoviskem většiny.

Generace dětí v úvaze o podstatě národní identity staví vedle principu etnického jako významný i princip státu. V pozicích mnohých dětí je ztotožňován národ a stát a z této pozice rozhodnutí žít v ČR znamená automaticky přijetí české národní identity a přizpůsobení se české kultuře.

Uvědomění si podmiňující souvislosti mezi utvářením národní identity jednotlivce a mezi jeho enkulturací či osobní volbou je z pohledu našeho výzkumu záležitostí zprostředkované společenské teorie a nikoli spontánního prožitku a zkušenosti mezietnického kontaktu. Místní společenské klima ovšem zásadně ovlivňuje přijímání či odmítání nových konceptů.

Konstruktivistické pojetí národa je již součástí názorového vybavení české veřejnosti. Není chápáno jako kontroverzní, vylučující se a odporující pojetí primordialistickému, které zůstává nadále pojetím dominantním.

PROFIL OSOBNOSTI PRACOVNÍKA MENŠINOVÉHO HNUTÍ – NA PŘÍKLADU ČESKOŽIDOVSKÉ MENŠINY V ČESKÝCH ZEMÍCH V LETECH 1876–1939 A 1945–2000

Blanka Soukupová – Hedvika Novotná

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií

Časový souběh spontánního i řízeného procesu individualizace, respektive rozrušování téměř úplné sociální, národnostní a názorové homogenity české společnosti po roce 1989 a institucionalizace historické antropologie v podmínkách věd o společnosti v České republice není jistě náhodný. Nový pohled na minulost, již dříve uplatněný v rámci české etnografie, postavil do centra dění člověka s jeho osobitým chápáním skutečnosti, jedinečným myšlenkovým a emocionálním světem. Objevil, že v rámci objektivních společenských podmínek dochází k individuálnímu vidění a prožívání skutečnosti. Historická antropologie, v souladu s českou přítomností, tak chápe člověka nejen jako nosiče minulosti, ale i jako jejího spolutvůrce (řeceno termínem Richarda van Dülmena, jednoho ze zakladatelů historické antropologie v Německu, jako „*nositele*“ *dějin*)¹. Bezesporu však existují lidé, kteří uplatňují svou vůli ve společnosti intenzivněji (razantněji) než ostatní. Patří k nim i elity (ve významu vůdčí osobnosti) menšinových hnutí, osobnosti, které pomáhají modelovat historii účinněji než řadoví příslušníci minorit. Posléze se ovšem oni sami stávají součástí dějin menšiny, jakéhosi ustáleného pohledu na minulost, který krystalizuje v okamžiku, kdy se minoritní snahy transformují v hnutí a kdy vyvstává potřeba mít svou časoprostorovou kontinuitu.

Jsou osobnosti menšinových hnutí lidé rozmanitých duchovních světů a životních praxí, nebo jsou spojeny nějakými nadčasovými svorníky? Nakolik je jejich osobní vůle závislá na vůli většinového společenství? A konečně: Existují nějaké předpoklady, schopnosti, vlastnosti, kterými disponuje (měl by disponovat) ten, jenž stojí v čele menšinových snah (menšinového hnutí)?

Citelně chybějící komparativní historicko-antropologický výzkum menšin v českých zemích nás vede k tomu, že následující teze budou vybudovány na materiálu autochtonní židovské menšiny, která se – vedle českých Němců – až do období druhé světové války podílela na vyznívání dějin tohoto prostoru nejúčinněji. V popředí našeho zájmu budou židé s českou etnicitou, kteří své

¹ RICHARD VAN DÜLMEN, *Historická antropologie*. Praha 2002, s. 40.

židovství pokládali za víru,² později za závazek vůči svému původu nebo vůči své rodině³. Za spodní hranici – s vědomím velké vágnosti periodizačních mezníků – jsme zvolily rok převedení asimilačních židovských snah orientujících se na český národ na institucionální platformu.⁴ Horní periodizační datum pak charakterizovalo řízené vyřazování židovského obyvatelstva z většinové společnosti, vyvolávající menšinové obranné reakce a strategie, řízené mluvčími minority. Dále věnujeme pozornost období po holocaustu.

Období 1876–1939

Mezi dvěma časovými body před holocaustem lze sledovat tři transparentní etapy, odpovídající třem generacím českožidovských snah a českožidovského hnutí (a dvěma generacím národněžidovských /sionistických/ snah /hnutí/, jehož počátky spadají v českých zemích do druhé poloviny 90. let 19. století⁵). Obě předválečné generace českých židů byly konfrontovány s všestranným vzestupem české společnosti, která v Praze získala atributy většiny.⁶ V obou etapách před první světovou válkou se Češi vůči Židům vymezovali především jako vůči těm, kdo napomáhali udržení a zesílení pozic domácích Němců: nepřátel a rivalů.⁷ Druhá generace, nastupující na přelomu 19. a 20. století, musela reagovat na rychlý proces mocenskopolitic-

² Toto pojetí židovství se prosadilo v poslední čtvrtině 19. století. BLANKA SOUKUPOVÁ, *Česká společnost před sto lety, Identita, stereotyp, mýtus*. Praha 2000, s. 129.

³ Za první republiky se židovství ztotožňovalo s morálkou, s empatií, s rodinnou tradicí, s původem, s jedinečnou kulturou. Blanka Soukupová, Češi-židé. K identitě českožidovského hnutí. 1918–1926, s. 61. In: BLANKA SOUKUPOVÁ a MARIE ZAHRADNÍKOVÁ, *Židovská menšina v Československu ve dvacátých letech*. Praha 2003.

⁴ Roku 1876 se ustavil Spolek českých akademiků-židů. Blanka Soukupová, Čeští židé: deziluze jako impuls k vyprofilování sebevědomého českého židovství, s. 31–32. In: BLANKA SOUKUPOVÁ – PETER SALNER (editoři), *Modernizace, identita, stereotyp, konflikt, Společnost po hilsneriádě*. Bratislava 2004.

⁵ Hillel J. Kieval považoval sionismus za reakci na selhání asimilace. Týž, *The Making of Czech Jewry, National Conflict and Jewish Society in Bohemia 1870–1918*. Oxford 1988, s. 66. K dějinám prvních pražských sionistických spolků srov. RUDOLF M. WLASCHEK, *Juden in Böhmen, Beiträge zur Geschichte des europäischen Judentums im 19. und 20. Jahrhundert*. München 1990, s. 66; GARY B. COHEN, *Němci v Praze 1861–1914*. Praha 2000, s. 173; ŠLOMO AVINERI, *Zrození moderního sionismu*. Praha 2001, s. 116–127; MOSHE YEGAR, *Československo sionismus Izrael*. Praha 1997, s. 12–15 a d.

⁶ V roce 1882 mezi obecními staršími zůstalo již pouze pět německých liberálů. GARY B. COHEN, *Němci v Praze ...*, c. d., s. 111 a d.

⁷ K tomu zejména BLANKA SOUKUPOVÁ, *Česká společnost ...*, c. d., s. 133, 139; Blanka Soukupová, Vztah českých politických stran k Židům. Národněpolitický obraz, stereotyp i předsudek na prahu nového století, s. 9–11. In: BLANKA SOUKUPOVÁ – PETER SALNER (editoři), *Modernizace, identita ...*, c. d.

kého a ideologického rozevření české společnosti, nárůst jejího sebevědomí,⁸ na změnu významu (výrazné zpolitizování) eskalujícího českého antisemitismu⁹ a na prosazování se nepočtených sionistů, ve svých počátcích spolupracujících s ortodoxním židovstvím. Třetí generace pracovala v podmínkách státu, pro který byl antisemitismus na oficiální úrovni nepřijatelný.¹⁰ Češi a Slováci se stali státotvornými národy a českožidovské hnutí se do jisté míry završilo. Ve svém češství samozřejmě prvorepubliková generace stála – uprostřed fakticky i formálně sekularizované české společnosti¹¹ – před problémem vztahu k židovskému náboženství a obecně i k židovství.¹² Zatímco českožidovské hnutí po první světové válce stagnovalo,¹³ sionisté slavili na zahraniční i domácí politické scéně úspěchy¹⁴.

Každá českožidovská generace byla přitom spojena s několika jmény, s několika individualitami. Mezi zakladatelskou generaci lze počítat průmyslového podnikatele, magistrátního úředníka, mecenáše a politika Bohumila Bondyho (1832–1907), právníky Aloise Zuckera (1842–1906), prvního děkana české právnické fakulty, Leopolda Katze (1854–1927), Jakuba Scharfa (1857–1922), Augustina Steina (1854–1937), prvního českožidovského předsedu ŽNO v Praze, a žurnalistu a politika Adolfa Stránského (1855–1931).¹⁵

⁸ Souhrnně tamtéž, s. 7–8 (s odkazy na literaturu).

⁹ Tamtéž, s. 7–18.

¹⁰ Blanka Soukupová, Česká identita po vzniku Československé republiky. Antisemitismus jako faktor upevnění jsočnosti? 1918–1920, s. 30, 33–34; též, Český antisemitismus ve dvacátých letech 20. století. Antisemitismus jako složka české identity?, s. 48–49. In: BLANKA SOUKUPOVÁ, MARIE ZAHRADNÍKOVÁ, *Židovská menšina ...*, c. d.

¹¹ Jiří Musil, Česká společnost 1918–1938, s. 293–294, 298–300. In: *Dějiny obyvatelstva českých zemí*. Praha 1998.

¹² Blanka Soukupová, Češi-židé ..., c. d. s. 52, 61–62.

¹³ Tamtéž, s. 55, 63.

¹⁴ K příčinám vysoké pozice sionistického hnutí v meziválečném období Kateřina Čapková, Charakter židovského nacionalismu v českých zemích a jeho recepce v prvorepublikovém Československu, s. 71–76. In: BLANKA SOUKUPOVÁ, MARIE ZAHRADNÍKOVÁ, *Židovská menšina ...*, c. d.

¹⁵ K profilu zakladatelů Spolku českých akademiků židů, první českožidovské instituce, souhrnně Helena Krejčová, Českožidovská asimilace. In: CTIBOR RYBÁR a kol., *Židovská Praha*. TV SPEKTRUM 1991, s. 117–119, s. 120. – Za průkopníka českožidovského hnutí byl a je pokládán Siegfried Kapper, rodák ze Smíchova (zemř. 1879 v Pise), absolvent akademického gymnázia a filozofie v Praze, lékař, znalec jihoslovanského folkloru, který v roce 1846 připravil rukopis básní České listy v češtině. Květy, 13, 1846, č. 15 z 5. 2., s. 59, Z Wídně, W. N. (Václav Bolemlr Nebeský). – V květnových dnech roku 1848 usiloval Kapper, sám pocházející z jazykově německé židovské rodiny, o zrovnoprávnění češtiny s němčinou na židovské hlavní škole v Praze. Květy, 15, 1848, č. 57 z 11. 5., s. 245. – Jedno z prvních hodnocení významu S. Kappera viz Vilém Zirkel, Siegfried Kapper, Životopisný nástin. Kalendář českožidovský na rok 1881–1882. Praha 1881, s. 70–73. – Za dalšího představitele

Největší osobností druhé generace se stal pardubický lékař Viktor Vohryzek (1864 v Přestavlkách u Hrochova Týnce – 1918), zakladatel českožidovského týdeníku *Rozvoj*, královéhradecký advokát Hugo Geduldiger (1861–1924), Bohdan Klineberger (1859–1928), právník z Milevska, Eduard Lederer (1859–1944 Terezín) a Otakar Guth, v roce 1927 předseda Svazu Čechů-židů v Československé republice, vrcholné asimilantské organizace. Prvorepubliková generace, stojící pod výrazným vlivem filosofa, advokáta Jindřicha Kohna, našla svého vůdce v právníku Ottu Strossovi (1901–1941 Buchenwald), jenž se již v roce 1922 stal krátce předsedou Akademického spolku Kapper, a v právníku, básníku Hanuši Bonnovi (1913–1941 Mauthausen). Práva a lékařství byly tradičním oborem židovských studentů, a proto nás zaujme spíše po výčtu těchto osobností ten fakt, že většina z nich začala pracovat v menšinovém hnutí během svých vysokoškolských studií (Hanuš Bonn dokonce během středoškolských studií)¹⁶. Duchovní podpořili masověji hnutí s jistým časovým skluzem. Prvenství v tomto případě náleželo českému rabínu v Českých Budějovicích (1857–1859), Kasejovicích (1859–1868), v Brandýse nad Labem (1868–1876), ve Slaném a v Praze (od 1884) Filipu Bondymu (1829 nebo 1830–1907), který již v šedesátých letech 19. století pronesl svatební (později pohřební) řeč v češtině. Rozhodující impuls k Bondyho češství dal Václav Kliment Klicpera, ředitel a profesor na Akademickém gymnáziu v Praze.¹⁷ Pro některé z první a druhé generace (perspektivy třetí generace tragicky uzavřel holocaust) znamenalo působení v menšinových spolcích předstupu práce ve vrcholné politice; Bohumil Bondy a Scharf, který se zasloužil o znovuoobnovení Národní jednoty českožidovské, se (spolu s Josefem Žaludem) stal poslancem sněmu Království českého (byli kandidováni za Josefov), Adolf Stránský, někdejší člen Moravského zemského sněmu a Říšské rady ve Vídni (vedle Zuckera), získal v Československé republice dokonce funkci ministra průmyslu a obchodu¹⁸. August Stein udělal vrcholnou kariéru v politice komunální; v květnu 1902 se stal magistrátním

první generace lze pokládat lékaře a učitele na české technice v Praze Morice Baštýře (zemř. 1894).

¹⁶ Tamtéž, s. 146.

¹⁷ Kalendář česko-židovský na rok 1891–92. Praha 1891. Dr. Filip Bondy, s. 60. – Bondy studoval gymnázium u Piaristů, Akademické gymnázium a filozofii, židovskou věrouku a hebrejskou literaturu. Stal se prvním rabínem spolku Or Tomid (zal. 1883), spolku pro českou bohoslužbu (od srpna 1886 kázal v její modlitebně česky). Roku 1885 (25. 4.) kázal poprvé česky v Pinkasově synagoze. Jeho liberální orientace údajně vyvolávala nenávist u pražských německých židů. Tamtéž, s. 59–61. – Dalším významným duchovním byl Moric Kraus (zemř. 1903 v 58 letech), kantor Or Tomidu, překladatel liturgických zpěvů, modliteb a Hagady. ČZL, 9, 1903, č. 12 z 15. 6., s. 3.

¹⁸ Srov. složení Kramářovy vlády všenárodní koalice (14. 11. 1918 – 8. 7. 1919). VĚRA OLÍVOVÁ, *Dějiny první republiky*. Praha 2000, s. 309.

radou hlavního města Prahy.¹⁹ Alois Zucker, významný odborník na trestní a mezinárodní právo, přední člen Právnické jednoty, byl jmenován dvorním radou.²⁰ Aktivita v menšinovém hnutí (alespoň v rámci liberálního Rakousko-Uherska a demokratické Československé republiky) mohla být tedy dobrou platformou pro získávání prvních politických zkušeností na všech úrovních. Často byla spojena s činností publicistickou a redakční (vedle Stránského lze jmenovat Steina, prvního redaktora Kalendáře českožidovského, překladatele židovských modliteb, Vohryzka) i literární (Lederer, Stanislav Schulhof /1894–1942/, Bonn). Bohumil Bondy vydal ve spolupráci s em. ředitelem Zemského archivu Království českého Františka Dvorského soupis listin a dokumentů z let 906–1620 K historii Židů v Čechách, na Moravě a v Slezsku (1906). Některé z těchto osobností poznala česká společnost také jako nepočetné mecenáše české literatury a českého umění (Katz, Bohumil Bondy, velkoobchodník Jaromír Prager). Sponzoring průmyslníka Bondyho, prvního českého prezidenta pražské obchodní a živnostenské komory (1884), se týkal i české vědy a českého průmyslu. V roce 1902 založil se svými syny Ottou a Léonem nadaci pro studenty a kandidáty profesury ČVUT.²¹

Menšinová aktivita všech těchto osobností byla podřízena většinovému (v tomto případě českému zájmu). Zcela zřetelné to bylo zejména v počátcích menšinového hnutí. První českožidovská generace se v praktické politice soustředila na počesťování židovských škol, respektive rušení židovských škol s německou vyučovací řečí,²² na počesťování židovské bohoslužby i náboženské byrokracie, na počesťování spolků, obchodních komor a židovské domácnosti, právě tak jako na rozšiřování českého politického vlivu na úrovni obecní, zemské i státní.²³ Druhá generace, generace vysoce politizovaná a diferencovaná, byla ovlivněna kritickým myšlením realistů a sociálních demokratů. Kriticky hodnotila češství. Zahájila aktivní boj proti antisemitismu, přičemž se snažila do svého hnutí integrovat ženy. Stavěla se za posílení židovské solidarity, zároveň však vystupovala aktivně proti sionismu. Požadovala niterný prožitek češství, současně ale i sebevědomí ve vztahu

¹⁹ Stein, poctivý a zcela loajální úředník, vstoupil do služeb pražské obce již roku 1880. Vypracoval se na sekretáře a přednostu asanačního referátu. ČŽL, 8, 1902, č. 10 z 15. 5., s. 5. – Podobně i Bohumil Bondy byl dvacet let ve sboru pražských obecních starších. ČŽL, 13, 1907, č. 1, Nad hrobem Bohumila Bondyho.

²⁰ ČŽL, 8, 1902, č. 14 z 15. 7., s. 1.

²¹ Pro tuto nadaci složila rodina základní kapitál ve výši 10 000 korun. ČŽL, 8, 1902, č. 22 z 15. 11., s. 2.

²² K aktivitě Jakuba Scharfa na tomto poli srov. např. Českožidovské listy (dále ČŽL), 2, 1895–96, č. 1 z 15. 9., s. 4 a d.

²³ Souhrnně k úkolům českožidovského hnutí ČŽL, 3, 1897, č. 31 z 15. 12., s. 1, Českým rodičům!

k židovskému segmentu identity. Židovský náboženský ritus měl být reformován, nikoliv zavržen. V praktické politice se druhá generace soustředila na propagaci českého veřejného školství a literatury, k agitaci pro českou Moravu.²⁴ Vohryzek, Otakarem Guthem označený za filozofa českožidovského hnutí, českého člověka a českých dějin, byl především odpůrcem nacionalismu a ortodoxie, ctitelem Barucha Spinozy. Zamýšlel se nad úlohou tisku při vytváření veřejného mínění a nad osobní zodpovědností každého člověka ve vztahu ke společnosti (dospěl k názoru, že „*neodporovat zlu znamená šířit zlo*“). V prvním desetiletí 20. století se pak, ovlivněn Masarykovým kritickým češtvím, rozešel s oficiálním proudem českožidovského hnutí, vázaným na mladočešství.²⁵ Eduard Lederer (1859 v Chotovinách u Tábora), jindřichohradecký advokát (od 1892), byl autorem předválečného českožidovského programu. Také on kladl velký důraz na modernizaci židovské víry a kriticismus v poměru k češtví (antisemitismus objasňoval jako českou nedostatečnost), i když se snažil najít rovnováhu mezi kritikem a aktuálním odmítáním češtví jako synonyma pro malost. I on podporoval časovou českou ambici cílenou k počestění Moravy.²⁶ Třetí generace českožidovského hnutí již plně ztotožnila svou vlast se svým domovem. Byla to skupina, která prosadila moderní pojetí asimilace, respektive promýšlení procesu asimilace jako „matky všech kultur“, jako přirozeného kolektivního řešení pro české židy (pro Jindřicha Kohna byla asimilace souladem, nikoli zánikem; češství a židovství jako dva soupatřičné fenomény, vzájemně se kultivující). Tato, zčásti ateistická, generace však zároveň usilovala o obnovování vztahu asimilantů k židovství. Přitom vystupovala proti sionismu, údajně rozkolísanému německému, a proti antisemitismu. Byla to generace, jež se snažila o zdolávání bariér izolace mezi lidmi. Její kultivované češství bylo výrazně podpořeno nesmírným historickým optimismem.²⁷ Ve druhé polovině 30. let, ve chvíli, kdy začal být ničen domov českých židů, prosadila českožidovská reprezentace jako jediné řešení obranu československé demokracie. Židovský osud v Německu měl být podle ní řešen na mezinárodní úrovni. V tomto okamžiku se doprofiloval také mýtus Čechů jako demokratických Evropanů. Vyspělý

²⁴ Blanka Soukupová, Čeští Židé: deziluze jako impuls k vyprofilování sebevědomého českého židovství, s. 32, 32, 33, 34, 43–44, 64–67; 45–46, 46–50, 45, 53, 53–54. In: BLANKA SOUKUPOVÁ – PETER SALNER (editoři), *Modernizace, identita ...*, c. d.

²⁵ Vohryzek kladl velký důraz na náboženskou otázku. Tamtéž, s. 56 a 57. – Zdařilá charakteristika Vohryzka viz Kalendář českožidovský 1921–1922. Praha 1921, s. 64–74, Otakar Guth, O dru Viktoru Vohryzkovi. Viz i Kalendář česko-židovský 1914–1915. Praha 1914, Otakar Guth, Dr. Vohryzek.

²⁶ Srov. Kalendář českožidovský 1909–1910. Praha 1909, s. 70–72, Otakar Guth, K padesátým narozeninám dra Eduarda Lederera. – K Ledererovým názorům Blanka Soukupová, Čeští židé: deziluze ..., c. d., s. 58, 54–55, 54.

²⁷ Blanka Soukupová, Češi-židé ..., c. d., s. 56, 55, 59, 61–62, 58, 57, 60, 60.

českožidovský model hodnotových přístupů byl ovšem závislý na českém vzoru, který v roce 1938 zasáhl český nacionální egoismus. Všechny osobnosti menšinové politiky tedy hájily jak zájmy většinové, tak, zejména v období narušení etnické a nacionální rovnováhy ve společnosti, zájmy minoritní. Např. mladočeský poslanec Jakub Scharf intervenoval po pogromech v závěru roku 1897 ve prospěch postižených u českého místodržitele.²⁸

K profilu menšinových pracovníků však náležely také legendy. První se týkala sociálních a geografických východisek českých židů. Jejich původ se kladl na českou vesnici, kde žili údajně nezámožní židé. Bohatí velkoobchodníci a továrníci tíhnoucí k německé kultuře byli městským živlem. Tato legenda vlastně reprodukovala mýtus českých obrozenců údajně vyšších z venkovských chaloupek z doškovou nebo šindelovou střechou a romantický mýtus čistého českého lidu. Většinovému národu se přitom přiznávala při uvědomování si etnicity inspirativní funkce. „*Jako národní vědomí české vůbec se udrželo nejlépe i za nejhorší germanisace mezi venkovským lidem, tak i správné poznání povinností národních nejdříve proniklo a nejvíce se ujalo u židů venkovských, v živých stycích jejich s národně neporušeným, zachovalým a probudilým lidem naším,*“ psaly v roce 1895 Českožidovské listy, menšinový čtrnáctideník.²⁹ Druhá legenda byla rovněž geografické povahy; původ reprezentantů českožidovského hnutí kladla do jižních Čech.³⁰ Jakub Scharf se přitom narodil v Praze, August Stein v rabínské rodině v Novém Kníně na Příbramsku (v Písku pouze studoval gymnázium).³¹ Z významných pracovníků českožidovského hnutí pocházel z jižních Čech např. zubní lékař, esperantista Stanislav Schulhof (nar. 1864 v Lipce u Trhové Kamenice), jenž ovšem vystudoval gymnázium v Rychnově nad Kněžnou a působil v Pardubicích.³² Zobecnění původu bylo však nesmyslné. Hlavní město Čech bylo rovněž centrem českožidovského hnutí; užší středisko první

²⁸ ČŽL, 3, 1897, č. 31 z 15. 12., s. 6. – Právě v těchto okamžicích se posiloval menšinový základ hnutí, které se začalo od většiny oddělovat. „... nejsme pouhým přívěskem národního života ... chceme uvažovati o jeho důležitých momentech ne sice separatického, přece však separovaného hlediska samostatně,“ psaly Českožidovské listy v roce 1898 (4, 1898, č. 14 z 15. 7., s. 7).

²⁹ ČŽL, 2, 1895, č. 2 z 1. 10., s. 6, Vratislav Kučera, Náš hmotný blahobyť podle národopisných diagramů.

³⁰ „Hnutí západoevropská byla hnutím velkých měst, jako hnutí pařížské, vídeňské, londýnské, berlínské, hnutí českožidovské bylo hnutím jihočeských venkovských studentů,“ citoval Rozvoj v roce 1926 z proslovu Jindřicha Kohna (č. 9 z 9. 4., s. 4).

³¹ Kalendář česko-židovský na rok 1896–97. Praha 1896, s. 74, 72 (autorem životopisných nástinů byl Karel Fischer, tehdejší redaktor kalendáře). – Životopis Steina i ČŽL, 8, 1902, č. 10 z 15. 5., s. 5.

³² Rozvoj, 1919, č. 34 z 30. 8., s. 2, Milda Körper, Za drem St. Schulhofem a s. 2, Al. H., Dr. Stanislav Schulhof.

generace se pak nacházelo na Příkopech, tedy korzu pražských Němců, ve Vídeňské kavárně.³³ Třetí legenda, přežívající dodnes v české historiografii,³⁴ se týkala počátků českožidovského hnutí. Jejich průkopníky viděla ve studentech. Ve skutečnosti však institucionalizovaná studentská aktivita našla životadárnou podporu u židovských podnikatelů, kterým zpětně jejich deklarace češství vynesla „kapitál“ ve většinovém společenství. Nejvýznamnější osobností tohoto typu byl již vícekrát jmenovaný Bohumil Bondy, s jehož jménem bylo spojeno pořádání a úspěch zemské jubilejní výstavy (1891), právě tak jako řada velkých dobových investičních aktivit.³⁵ Zatímco většinová společnost oceňovala u menšinových pracovníků právě jejich práci pro většinový národní zájem (z tohoto důvodu se Bondyho pohřeb v roce 1907 stal prvním židovským pohřbem, který se se těšil zájmu široké veřejnosti),³⁶ minoritní společenství si všímalo především nezištnosti při práci pro menšinu, upřímnosti vztahu k většinovému národu, pevnosti osobního přesvědčení a profesních kvalit³⁷. Vysoce byla hodnocena také schopnost domluvy a zejména – v případě židovské menšiny ve zcela zřejmé závislosti na osvícenské tradici – služba obecnému blahu. Nikoliv náhodou August Stein nad hrobem Bohumila Bondyho v roce 1907 citoval proroka Jeremiáše: „*Pečujte o blaho města, do kterého jsem vás uvedl.*“³⁸ Bondy, žijící v Praze, podle řečníka tuto výzvu zcela naplnil. Možná i z tohoto důvodu byl v českožidovském prostředí vnímán i státní rád pro Bondyho, přes český odstup od rakouského státu, jako zadostiučinění pro menšinu.³⁹ U duchovních pak čeští židé očekávali především liberální postoj, toleranci, která jim byla symbolem pro pokrok, respektive odvrát od ortodoxie.⁴⁰ Ostatní vlastnosti osobnosti se zdály být podružné.

³³ Kalendář česko-židovský na rok 1898–1899. Praha 1898, s. 151.

³⁴ Helena Krejčová, Českožidovská asimilace, s. 112. In: CTIBOR RYBÁŘ, *Židovská Praha*, c. d.

³⁵ Bondy se zasloužil o splavnění Vltavy a Labe, zřízení přístavu v Holešovicích, průplavu Dunaj – Vltavsko-Labského (ČŽL, 8, 1902, č. 22 z 15. 11., s. 3; s. 4), o zřízení Umělecko-průmyslového muzea (1885). Přispěl k založení Pražské obecní pojišťovny (1865), žižkovské plynárny (1866), městské spořitelny (1875).

³⁶ ČŽL, 13, 1907, č. 7 z 30. 3., s. 5.

³⁷ Srov. např. hodnocení osobnosti Augusta Steina při příležitosti jeho padesátin. ČŽL, 10, 1904, č. 11 z 1. 6., s. 1, Jak./ub/ Scharf, Dr. August Stein.

³⁸ ČŽL, 13, 1907, č. 7 z 30. 3., s. 1, Nad hrobem Bohumila Bondyho, Řeč mag. rady p. dr. Aug. Steina.

³⁹ ČŽL, 13, 1907, č. 15 z 1. 8., s. 5, Bohumil Bondy. – Bondy byl vyznamenán zlatým záslužným křížem řádu Františka Josefa s hvězdou (1866) a řádem železné koruny třetí třídy.

⁴⁰ 12. listopadu 1907 zemřel v Praze Filip Bondy. Menšinový týdeník Rozvoj, mluvčí druhé židovské generace, napsal: „Byl rabínem v pravdu liberálním a pokrokovým, a smýšlením svým se nikterak netajil. Zavrhoval z náboženských přežitků vše, co se přičilo jeho evropskému vzdělání. Jeho češství, jeho liberálnost a příměst získaly mu mnoho nepřátel v tradič-

Osobnosti menšinového hnutí mohly, ale nemusely předávat zaujetí pro menšinovou činnost v rámci rodiny. Dcera Filipa Bondyho Ida Pollaková se stala průkopnicí českožidovského hnutí mezi ženami, zatímco syn Bohumila Bondyho Léon (1860–1923), průmyslový podnikatel, národohospodář, mecenáš a publicista, neměl o aktivní práci v českožidovském hnutí zájem.⁴¹ Svou mecenášskou aktivitu dělily osobnosti menšinového hnutí zpravidla mezi většinové a menšinové podniky. Bohumil Bondy podporoval nejen Svatobor, první spolek českých spisovatelů, Ústřední Matici školskou, Českou dětskou nemocnici na Karlově, ale také Spolek českých akademiků židů, Kalendář českožidovský a Ez hadaath, spolek k podporování kandidátů rabínství, s nadací pro české rabíny.⁴²

Období 1945–2000

Tento přirozený proces působení menšinových osobností ve většinovém společenství přetrnul holocaust. Pokud v období před druhou světovou válkou můžeme sledovat bohatě strukturovanou židovskou menšinu, pak na jejím závěru nalézáme české židovstvo ve zdevastovaném stavu – nejen početně a demografickou strukturou⁴³. Ti židé, kteří holocaust přežili, se vraceli zdecimovaní fyzicky i psychicky. V této situaci byl hlavní snahou vůdčích představitelů židovské menšiny pokus o obnovu samotného života židů v českých zemích – tato etapa však vzhledem k vnitropolitickým podmínkám netrvala dlouho. Koncem 40. let 20. století nastává další etapa života židovské menšiny v Československu, kterou lze asi nejlépe označit jako přežívání. Na jedné straně stáli představitelé ústřední židovské instituce – Rady židovských náboženských obcí – vesměs komunisté, jež komunistická ideologie vázala k ateismu, vedle nich však v různých funkcích pracovala řada lidí, kteří se v podmínkách komunistické diktatury pokoušeli alespoň do jisté míry uchovat kontinuitu židovského náboženství a kultury. Tato situace trvala s výjimkou krátkého uvolnění ve druhé polovině 60. let až do roku 1989. S koncem komunistického režimu nastává v životě židovské menšiny třetí poválečná etapa, která je charakteristická snahou o návrat českého židovstva do

ním židovstvu pražském. Židovští zeloti nepokládali jej za pravého rabína ... Jeho náboženství nebylo mu pouhým povoláním, nýbrž smyslem a praktickým zákonem života.“ Rozvoj, 1 (4), 1907, č. 20 (32) z 15. 11., s. 4.

⁴¹ Hodnocení Léona Bondyho viz Kalendář českožidovský 1924–1925. Praha 1924, Jaroslav Rokycana, Za Leonem Bondym.

⁴² K tomu Kalendář českožidovský na rok 1907–1908. Praha 1907, s. 82, V. Teytz, Bohumil Bondy (tamtéž /s. 81–82/ i výčet Bondyho pracovní kariéry).

⁴³ K demografické situaci židů v českých zemích po druhé světové válce viz Hedvika Novotná, Poválečná situace židovských náboženských obcí v Čechách, in: *Sfera sacrum i profanum w kulturze wspóczesnych miast Europy Środkowej*. Sborník z konference Varšava – Pultusk 16.–18. 9. 2004, ed. ANDRZEJ STAWARZ, v tisku, s. 137–142.

„normálních“ kolejí – ať už ve smyslu náboženském a kultovém, tak ve smyslu institucionálním.

Bezprostředně po druhé světové válce je ustanovena Rada židovských náboženských obcí⁴⁴ (dále RŽNO), která zastupovala zájmy jednotlivých obcí, nicméně starala se o potřeby veškerých židů včetně těch, kteří členy obcí nebyli – deklarovala se jako zástupce všech osob, které byly perzekvovány v důsledku norimberských zákonů.⁴⁵ Její činnost byla spíše politického než náboženského charakteru: pečovala a s přispěním zahraničních organizací finančně podporovala repatrianty z koncentračních táborů a shromažďovala údaje o pohřešovaných. V další fázi se pokoušela urychlit průběh restitucí, apelovala na zmírnění důsledků Benešových dekretů na židy německé/maďarské národnosti a za práva optantů z Podkarpatské Rusi, formálně obnovila část předválečných židovských spolků⁴⁶ atp. V této činnosti se angažovaly různorodé osobnosti prvorepublikového židovstva.⁴⁷ Samotnou obnovu židovské náboženské obce organizoval Arnošt Frischer (1887 Heřmanův Městec – 1954 Londýn), stavební inženýr podnikající do r. 1939 v Moravské Ostravě, v letech 1935–39 předseda Židovské strany Československa (kandidoval za ni i do senátu). Frischer byl v roce 1939 krátce vězněn gestapem, emigroval do Palestiny, v letech 1941–45 působil v Londýně jako zpravodaj Československé státní rady.⁴⁸ Po osvobození se vrátil do Československa, od září 1945 do února 1948 byl předsedou RŽNO. Místopředsdou RŽNO byl zvolen František Fuchs (1905 Radošovice u Říčan), stavební inženýr, funkcionář ŽNO v Praze již od roku 1934, aktivní v českožidovském hnutí (1946–48 předseda obnoveného Svazu Čechů-židů), v letech 1943–45 byl internován v terezínském ghettu.⁴⁹ Výrazný podíl na renesanci života židovské pospolitosti měl též Kurt Wehle (1907 Jablonec nad Nisou – 1995

⁴⁴ V roce 1943 byla pražská ŽNO přejmenována na Židovskou radu starších, jejíž činnost byla ukončena 9. května 1945. Byla obnovena ŽNO v Praze a ve dnech 1.–2. září 1945 bylo ustaveno Společenství Židovských náboženských obcí v zemi české a moravskoslezské, později přejmenované na Radu Židovských náboženských obcí. Srv. VŽNO, VII, 1945, č. 1 z 1. 9., s. 3.

⁴⁵ Srv. např. VŽNO, VII, č. 1 z 1. 9. 1945, s. 4.

⁴⁶ Ze 170 židovských spolků evidovaných v Praze v roce 1938 bylo k 1. lednu 1946 oznámeno obnovení činnosti nejméně 54. Ve většině případů však šlo o obnovu čistě formální, často za účelem restitucí. Většina obnovených spolků byla během roku 1948 rozpuštěna „dobrovolným rozchodem“ nebo zanikla v důsledku ztráty členstva. Srv. HEDVIKA NOVOTNÁ, *Soužití české společnosti a židů v letech 1945–1948 ve světle různých pramenů*. Diplomová práce FHS UK, rkp., Praha 2003, s. 59–60.

⁴⁷ Vedle níže uvedených pramenů k osobnostem českého židovstva viz RUDOLF M. WLASCHEK, *Biographia Judaica Bohemiae*. Dortmund 1995.

⁴⁸ VŽNO VII, č. 2 z 1. 10. 1945, č. 2, s. 14. Dále viz též VŽNO IX, č. 13 z 1. 7. 1947, s. 187.

⁴⁹ *Kdo je kdo v Československu*, sv. 1, Praha 1969, s. 206.

New York), právník, který se až do počátku druhé světové války věnoval advokátské praxi. Deportován byl do Terezína, Osvětimi a Schwarzhede, v rámci RŽNO vykonával od září 1945 do února 1948 funkci tajemníka.⁵⁰ Tak, jako se liší předválečná minulost těchto tří hlavních funkcionářů obnovující se obce, liší se i jejich osudy po únoru 1948, kdy převzal faktickou správu židovských záležitostí akční výbor. Politické změny přečkal (jako jeden z mála členů RŽNO 1945–48 vůbec) pouze František Fuchs – ve funkci místopředsedy RŽNO setrval až do roku 1965, kdy byl zvolen předsedou. Civilní profesí zůstával stavebním inženýrem, pracoval v různých vedoucích pozicích⁵¹. Arnošt Frischer a Kurt Wehle byli naopak akční výborem zbaveni funkce. Frischer odjel do londýnského exilu, kde dožil bez výraznějších prožidovských aktivit. Wehle emigroval do Paříže – působil zde jako právník a poradce ředitele v American Joint Distribution Committee – a roku 1951 do New Yorku, kde se stal mj. vedoucím české a rakouské sekce United Restitution Organization. Především byl však spoluzakladatelem, prvním prezidentem (1961–67) a předsedou výboru (1969–76) Společnosti pro dějiny Židů v Československu⁵².

Vedle těchto nejvýraznějších – činností i rozdílností osudů – osobností poválečné RŽNO byla však řada dalších. Karel Stein (1906 Světlá nad Sázavou – 1961 Jeruzalém), právník, novinář (sionisticky orientovaný měsíčník pro děti Jaldut), který byl v roce 1943 transportován do Terezína a 1944 do Osvětimi. Za protektorátu (počátkem roku 1942) vypracoval návrh na zřízení ústředního židovského muzea, v němž by byly soustředěny sbírky pražského i mikulovského muzea a také synagogální předměty a umělecké a historické předměty ze zaniklých obcí. V roce 1945 byl zvolen předsedou Židovské náboženské obce v Praze.⁵³ Emil Kafka (1880 Nový Bydžov – 1948 Praha), právník, dlouholetý funkcionář Židovské obce v Praze (1937–39), člen Svazu Čechů – židů, po válce člen užšího výboru RŽNO.⁵⁴ Rudolf Iltis (1899 Praha – 1977 Praha), absolvent práv, filosofie a germanistiky, který byl od listopadu 1945 až do své smrti vedoucím publikačního oddělení RŽNO, redigoval

⁵⁰ Roš chodeš 54, č. 6, 1992, s. 14; 57, č. 12, 1995, s. 14.

⁵¹ V letech 1948–50 byl náměstkem generálního ředitele Čs. stavebních závodů Praha, od roku 1953 pracoval jako vedoucí stavebního odboru podniku Rudný projekt Praha.

⁵² Společnost pro dějiny Židů (Society for the History of Czechoslovak Jews) vznikla v USA v roce 1961. Navázala na práci předválečné Společnosti pro dějiny Židů v Československé republice a vydala obsáhlé sborníky *The Jews of Czechoslovakia. Historical Studies and Surveys I.–III.*, New York – Filadelfie 1968, 1971, 1984.

⁵³ VŽNO VII, č. 3 z 28. 10. 1945, s. 23.

⁵⁴ VŽNO XI, č. 1, 1949, s. 5.

Věstník ŽNO, Informační bulletin (německy, do r. 1955) a Židovskou ročenku (od 1953).⁵⁵

Všechny tyto (a mnohé další) osobnosti spolupracovaly na obnově židovské komunity v českých zemích bez ohledu na svou národnostní a politickou orientaci. Pro volby do výborů židovských obcí (23. března 1947) sestavily společnou kandidátku Listina jednoty, která sdružovala představitele česko-židovských, sionistických i ortodoxních organizací, které si před válkou spíše konkurovaly. Tato široká kooperace byla stvrzena většinou voličů (v Praze 92 % – zde zbylé hlasy získalo opoziční Sdružení k ochraně zájmů čs. židů, vedené Kurtem Přemyslem Hellerem, který označoval představitele RŽNO za samozvance)⁵⁶. Sám Arnošt Frischer označil výsledky voleb za „*milník v dějinách našeho židovstva*“, neboť proběhly v „*bratrském a přátelském ovzduší*“ a dokázaly „*konsolidaci a politickou zralost v našich řadách*“.⁵⁷ Je tedy zřejmé, že ve složité poválečné situaci neměla elita židovské menšiny potřebu vymezovat se vůči sobě navzájem. Stejně tak se nevymezovala vůči češtví – měla spíše tendenci splynout s většinovou společností. Tak tomu ostatně velelo i dobové ovzduší. Poválečná česká společnost rozhodně nebyla nakloněná menšinám, a už vůbec ne těm, které před válkou „germanizovaly“ (oblíbený dobový termín byl zhusta užíván i vůči židům) a nyní žádaly zpět své majetky (stereotyp bohatého žida také přetrval i do poválečného období). Většinová společnost vyžadovala od židů plnou asimilaci⁵⁸ (ti, kteří se neasimilují, budou žít v nové státě jako cizinci), vůči sionistům deklarovala umožnění vystěhování do Palestiny.

Tyto požadavky většinové společnosti židovská menšina v podstatě splnila. V letech 1945–50 se z Československa odstěhovalo kolem 25 000 židů, z toho téměř 4/5 do Palestiny (Izraele)⁵⁹. Zbylé židy lze z valné většiny označit jako asimilované. Zabývat se vůdčími představiteli židovských náboženských obcí v letech 1948–89 je bezpředmětné. Pokud vůbec lze v tomto období hovořit o osobnostech široce akceptovaných židovskou komunitou, pak jde o lidi mimo oficiální struktury obce, navíc je často ani nelze označit jako typické menšinové pracovníky. Významnou osobností byl třeba Otto Mune-

⁵⁵ *Židovská ročenka*, 1979, s. 140–142; Roš chodeš 54, č. 8, 1992, s. 13.

⁵⁶ Spory mezi oběma kandidátkami byly zachyceny také v českém většinové tisku. K tomu viz PETR BEDNAŘÍK, *Vztah židů a české společnosti na stránkách českého tisku v letech 1945–1948*. Disertační práce FSV UK, rkp., Praha 2003, s. 66–69.

⁵⁷ VŽNO IX, č. 9 z 1. 5. 1947, s. 262.

⁵⁸ Tento požadavek vyjádřil např. ministr informací Václav Kopecký v projevu na Sjezdu delegátů Židovských náboženských obcí v zemi české a moravskoslezské (1.–2. 9. 1945). VŽNO VII, č. 2 z 1. 10. 1945, s. 11. K postoji prezidenta Edvarda Beneše k Palestině např. VŽNO VIII, č. 12 z 28. 10. 1946, s. 103.

⁵⁹ TOMÁŠ PĚKNÝ, *Historie židů v Čechách a na Moravě*, Praha 2001, s. 657.

les (1894 Praha – 1967 Praha), judaista, vynikající znalec hebrejštiny, Talmudu a kabaly. Tento vědec, pocházející ze staré pražské židovské rodiny (zmínky od 16. století), jež byla nacisty vyvražděna (sám Muneles prožil okupaci v terezínském ghettu), byl po válce vnímán nejen jako badatel, ale především jako „živý pamětník slávy pražského učeného židovstva“.⁶⁰ Muneles působil po válce v pražském Židovském muzeu, jehož ředitelkou byla Hana Volavková (1904 Jaroměř – 1985 Praha). Mezi vlivné osobnosti lze jistě také řadit namátkou třeba Pavla Eisnera (1889 Praha – 1958 Praha), filologa, překladatele a publicistu, nebo na druhé straně spisovatele Jiřího Weila (1900 Praskolesy – 1959 Praha) – všichni přinejmenším pravidelně publikovali v menšinovém tisku.

Široce respektovanou osobností židovské menšiny byl však bezpochyby především rabín Richard Feder (1875 Václavice – 1970 Brno), českožidovský teolog, pedagog a myslitel. Richard Feder působil od roku 1903 jako rabín postupně v Kojetíně, Roudnici nad Labem a Lounech a v letech 1911–1942 v Kolíně, kde se stal výraznou postavou zdejšího kulturního života. Okupaci přežil v terezínském ghettu, po válce působil opět v Kolíně, od roku 1953 jako oblastní rabín v Brně a roku 1961 byl jmenován vrchním zemským rabínem. Feder proslul nejen jako charismatický kazatel, pedagog a publicista. Pro české židy byl ztělesněním ideálního židovského představitele: pocházel z chudého venkovského prostředí („*Chodil jsem několikrát do týdne do lesa na šišky a přinášel jsem jich plný pytel domů: záhy jsem se naučil štípat polena a tento „sport“ jsem pak provozoval po kolik let. Chodil jsem též matce s putnou pro vodu, kterou jsem čerpal hákem na konci dlouhého bidla z hluboké Cestářovic studně.*“)⁶¹, vlastní pílí („*Já však ve škole nikdy nechyběl*“) dospěl k obdivuhodnému vzdělání, byl liberálním duchovním v menším českém městě, sdílel prožitek holocaustu včetně osobní tragédie (celá jeho rodina zahynula v Osvětimi), po válce se opět vzchopil k činnosti („*když uviděl zpustošený kolínský hřbitov, pochopil, že na něho čeká ještě hodně práce*“⁶²), v níž neúnavně pokračoval až do své smrti. Richard Feder si udržuje pověst legendární osobnosti českého židovstva 20. století dosud: „*Byl ušlechtilým a všemi respektovaným reprezentantem českého Žida, hluboce spjatého se svým židovstvím a důvěrně obeznámeného s českým prostředím. ... Lidé jako on, to je to, co nám dnes chybí především.*“⁶³

⁶⁰ Roš chodeš 54, č. 3, 1992, s. 12. Také viz např. VŽNO XVI, č. 1, 1954, s. 4–6.

⁶¹ VŽNO XVI, č. 5, 1954, s. 38

⁶² VŽNO XXXXVII, č. 11, 1985, s. 5.

⁶³ Roš chodeš 57, č. 12, 1995, s. 12. K osobnosti Richarda Federa dále též VŽNO XVII, č. 8, 1955, s. 5–7; Rudolf Iltis, K devadesátinám vrchního rabína Richarda Fedra, in: *Židovská ročenka 1965/66*, s. 7–8.

Takového ohlasu nedosáhl žádný z vrchních zemských rabínů po roce 1945, ačkoli i mezi nimi byly osobnosti, které měly ve své době značný respekt – ať už to byl Aladar Deutsch (1871 Aroktö, Uhry – 1949 Praha, vrchním rabínem v letech 1930–1947)⁶⁴, nebo Gustav Sicher (1880 Klatovy – 1960 Praha, vrchním rabínem v letech 1947–1960)⁶⁵. S úmrtím Richarda Federa také české země vrchního rabína neměly – až v letech 1984–90 zastával funkci pražského a zemského rabína Daniel Mayer (1956 Městec Králové)⁶⁶.

Pokud pro období 1948–1989 chybějí – s výjimkou Richarda Federa – českému židovstvu výrazní a respektovaní pracovníci menšinového hnutí, kteří by zanechali stopu i mezi většinovým obyvatelstvem, pak v 90. letech 20. století se situace mění. Předzvěstí je již volba spisovatele a publicisty Desidera Galského (vl. jm. Desider Goldfinger, 1921 Michalovce – 1990 Praha) předsedou RŽNO v roce 1980. Galský ztratil za války oba rodiče, sám byl nasazen do vojenské a poté civilní služby, zúčastnil se bojů ve Slovenském národním povstání. Po válce studoval v Praze historii, aby pak 8 let pracoval jako dělník v ČKD Praha. Od konce 50. let působil jako publicista a nakladatelský redaktor. Od roku 1979 redigoval Věstník ŽNO a Židovskou ročenku. Po svém zvolení do čela RŽNO se soustředil na znovunavázání přerušovaných styků s evropskými a světovými židovskými organizacemi – po pěti letech práce byl odvolán. Do vedení RŽNO znovu vstoupil záhy po listopadu 1989 – v listopadu 1990 tragicky umírá⁶⁷. Desider Galský nicméně v několika ohledech předznamenal třetí éru českého židovstva druhé poloviny 20. století. Reprezentanty židů se stávají osobnosti, které nebyly a nejsou spjaty s komunistickým režimem (ba naopak jsou často blízké disentu s vazbou na Chartu 77), osobnosti, které si kladou za cíl znovu vybudovat řádně fungující náboženskou obec, otevřenou světu. Ať už je to spisovatel a filmař Zeno Dostál (1934 Konice u Prostějova – 1996 Praha), předseda Pražské židovské obce od roku 1992 a místopředseda Federace židovských obcí⁶⁸ (dále FŽO), zakládající člen a první prezident obnovené lóže B'nei B'rith v českých zemích⁶⁹; básník Jiří Daníček (1948 Liberec), předseda FŽO v letech 1991–2001, který v 80. letech (po odchodu Karola Sidona do exilu) řídil samizdatovou, na judaismus zaměřenou ročenku Kalendář; publicista a

⁶⁴ VŽNO XI, č. 9, 1949, s. 100–101.

⁶⁵ VŽNO XVII, č. 8, 1955, s. 1–3.

⁶⁶ VŽNO XXXXVI, č. 7, 1984, s. 2.

⁶⁷ Roš chodeš 52, č. 12, 1990, s. 3; 53, č. 3, 1991, s. 12; 57, č. 12, 1995, s. 15.

⁶⁸ RŽNO byla 10. 12. 1990 přejmenována na Federaci židovských obcí v České republice. Roš chodeš, 53, č. 3, 1992, příloha, s. 1.

⁶⁹ Roš chodeš 58, č. 3, 1996, s. 3.

diplomat Leo Pavlát (1950 Praha), od roku 1994 ředitel Židovského muzea v Praze⁷⁰. Nejvýraznější z těchto osobností je pak Karol Efraim Sidon (1942 Praha), prozaik, dramatik a scénárista, signatář Charty 77, který v nuceném exilu (1983–90) studoval judaistiku v německém Heidelbergu, v letech 1990–92 židovskou teologii v Jeruzalémě. Od roku 1992 působil jako vrchní zemský rabín.⁷¹ Tito lidé zastávají pozice ortodoxního vyznání judaismu, které ovšem v českých zemích nemá příliš silnou tradici. V opozici vůči tomuto konzervativnímu křídlu se od poloviny 90. let 20. století formuje křídlo liberální, jehož nejvýraznějším reprezentantem se nyní jeví Tomáš Jelínek. Narůstající spory⁷² vyvrcholily v otevřený střet, který trvá dosud.⁷³

Vůdčí představitelé židovské menšiny po roce 1945 tedy až do roku 1989 pocházejí z generací předválečných. Zatímco bezprostředně po válce se do vedení židovské komunity profilely osobnosti z různými životními zkušenostmi a různého názorové spektra, aby navenek působili jako zástupci všeho židovstva, po roce 1948 jde již téměř výhradně o stoupence českožidovské asimilace (ve vedení obcí pak zhusta přívržence komunistické ideologie). Jako vůdčí a dosud připomínané osobnosti pak působí lidé, stojící mimo hlavní reprezentační orgány. Výjimkou, ovšem výraznou a vysoce převyšující všechny ostatní, je rabín Richard Feder. K zásadní generační obměně dochází až po roce 1989, kdy se do vedení postupně dostává skupina intelektuálů, spjatá s židovským disentem (ani tak však nedošlo v 90. letech 20. století k důslednému vyrovnání se s předchozí dějinnou etapou). Ta se zdá být od poloviny 90. let vytlačována liberální skupinou pragmatického smýšlení.

Závěrem

Všem osobnostem menšinového hnutí bylo společné, že se pro menšinovou práci zaujaly v mladém věku. Všechny se snažily sladit zájem židovské menšiny se žitou dobou, respektive s tehdejším deklarovaným zájmem většinového národa. Osobnosti menšinového hnutí nežily mimo svůj dějinný čas, přesto však byly schopny vnášet do své současnosti originální myšlenkové konstrukty. To platilo pro tři etapy předválečného i tři etapy poválečného židovstva. Častá redukce českých dějin na etnicky české dějiny se i proto zdá být konstruktem naprosto zavádějícím; historie českých zemí patřila většinám i menšinám. Ve chvíli společenské emancipace po roce 1989 však osobnosti

⁷⁰ Roš chodeš 56, č. 11, 1994, s. 3, 7.

⁷¹ Roš Chodeš 53, č. 5, 1991, s. 13, Roš chodeš 54, č. 12, 1992, s. 2–3.

⁷² První spory lze sledovat již mezi Zeno Dostálem a Karolem Sidonem, srv. např. Roš chodeš 57, č. 3, 1995, s. 8.

⁷³ K tomu např. PETR JELÍNEK, *K procesu transformace Židovské obce v Praze po roce 1989*. Bakalářská práce FHS UK, rkp., Praha 2004.

menšinového hnutí více zdůraznily minoritní základ své existence. To je ovšem znak každé menšiny, jejíž reprezentace se odvrací od asimilace.

LITERATURA

- Avineri, Š. (2001). *Zrození moderního sionismu*. Praha.
- Bednařík, P. (2003). *Vztah židů a české společnosti na stránkách českého tisku v letech 1945–1948*. Disertační práce FSV UK, rkp., Praha.
- Cohen, G. B. (2000). *Němci v Praze 1861–1914*. Praha.
- Čapková, K. (2003). Charakter židovského nacionalismu v českých zemích a jeho recepce v prvorepublikovém Československu, In: Soukupová, B., Zahradníková, M.: *Židovská menšina v Československu ve dvacátých letech*. Praha.
- Českožidovské listy* 1895, č. 2; 1895–96, č. 1; 1897, č. 31; 1897, č. 31; 1898, č. 14; 1902, č. 10; 1902, č. 10; 1902, č. 14; 1902, č. 22; 1904, č. 11; 1907, č. 1; 1907, č. 15 ; 1907, č. 7.
- Iltis, R. (1965/66). K devadesátinám vrchního rabína Richarda Fedra, in: *Židovská ročenka 1965/66*.
- Jelínek, P. (2004). *K procesu transformace Židovské obce v Praze po roce 1989*. Bakalářská práce FHS UK, rkp., Praha.
- Kalendář českožidovský na rok 1881–1882*. Praha 1881, s. 70–73.
- Kalendář českožidovský na rok 1891–1892*. Praha 1891. Dr. Filip Bondy, s. 60.
- Kalendář českožidovský na rok 1896–1897*. Praha 1896, s. 74, 72.
- Kalendář českožidovský na rok 1898–1899*. Praha 1898, s. 151.
- Kalendář českožidovský na rok 1907–1908*. Praha 1907, s. 82, V. Teytz, Bohumil Bondy.
- Kalendář českožidovský 1909–1910*. Praha 1909, s. 70–72, Otakar Guth, K padesátým narozeninám dra Eduarda Lederera.
- Kalendář českožidovský 1914–1915*. Praha 1914, Otakar Guth, Dr. Vohryzek.
- Kalendář českožidovský 1921–1922*. Praha 1921, s. 64–74, Otakar Guth, O dru Viktoru Vohryzkovi.
- Kalendář českožidovský 1924–1925*. Praha 1924, Jaroslav Rokycana, Za Leonem Bondym.
- Kieval, H. J. (1988). *The Making of Czech Jewry, National Conflict and Jewish Society in Bohemia 1870–1918*. Oxford.
- Krejčová, H. (1991). Českožidovská asimilace. In: Rybár, C. a kol.: *Židovská Praha*. TV SPEKTRUM 1991.
- Musil, J. (1998). Česká společnost 1918–1938, s. 293–294, 298–300. In: *Dějiny obyvatelstva českých zemí*. Praha.
- Novotná, H. (2003). *Soužití české společnosti a židů v letech 1945–1948 ve světle různých pramenů*. Diplomová práce FHS UK, rkp., Praha.

- Novotná, H. (v tisku): Poválečná situace židovských náboženských obcí v Čechách, in: *Sfera sacrum i profanum w kulturze wspóczesnych miast Europy Środkowej*. Sborník z konference Varšava – Pultusk 16.–18. 9. 2004, ed. AN-DRZEJ STAWARZ, v tisku.
- Olivová, V. (2000). *Dějiny první republiky*. Praha.
- Pěkný, T. (2001). *Historie židů v Čechách a na Moravě*. Praha.
- Roš chodeš* č. 12, 1990; č. 3, 1991; č. 5, 1991, s. 13; č. 12, 1992; č. 3, 1992; č. 6, 1992, s. 14; 57, č. 12, 1995; č. 8, 1992; č. 11, 1994; č. 12, 1995; č. 12, 1995; č. 3, 1995; č. 3, 1996; č. 3, 1992.
- Rozvoj* 1926, č. 9; 1907, č. 20; 1919, č. 34.
- Soukupová, B. (2000). *Česká společnost před sto lety, Identita, stereotyp, mýtus*. Praha.
- Soukupová, B. (2003). Česká identita po vzniku Československé republiky. Antisemitismus jako faktor upevnění jsoucnosti? 1918–1920. In: Soukupová, B., Zahradníková, M.: *Židovská menšina v Československu ve dvacátých letech*. Praha.
- Soukupová, B. (2004). Čeští židé: deziluze jako impuls k vyprofilování sebevědomého českého židovství, s. 31–32. In: BLANKA SOUKUPOVÁ – PETER SALNER (editoři), *Modernizace, identita, stereotyp, konflikt, Společnost po hilsneriádě*. Bratislava.
- Soukupová, B. (2004). Čeští Židé: deziluze jako impuls k vyprofilování sebevědomého českého židovství, In: Soukupová, B., Salner, P., (editoři), *Modernizace, identita, stereotyp, konflikt, Společnost po hilsneriádě*. Bratislava.
- Soukupová, B. (2004) Vztah českých politických stran k Židům. Národněpolitický obraz, stereotyp i předsudek na prahu nového století, s. 9–11. In: Soukupová, B., Salner, P., (editoři), *Modernizace, identita, stereotyp, konflikt, Společnost po hilsneriádě*. Bratislava.
- Soukupová, B., Zahradníková, M. (2003). *Židovská menšina v Československu ve dvacátých letech*. Praha.
- Van Dülmen, R. (2002). *Historická antropologie*. Praha.
- VŽNO IX, č. 13, 1947; IX, č. 9, 1947; VII, č. 1, 1945; VII, č. 2, 1945; VII, č. 3, 1945; VIII, č. 12, 1946, XI, č. 1, 1949; XI č. 9, 1949; XVI, č. 1, 1954; XVI, č. 5, 1954; XVII, č. 8, 1955; XVII, č. 8, 1955; XXXXVI, č. 7, 1984; XXXXVII, č. 11, 1985.
- Wlaschek, R. M. (1990). *Juden in Böhmen, Beiträge zur Geschichte des europäischen Judentums im 19. und 20. Jahrhundert*. München.
- Wlaschek, R. M. (1995). *Biographia Judaica Bohemiae*. Dortmund.
- Yegar, M. (1997). *Československo sionismus Izrael*. Praha.
- Židovská ročenka*, 1979.

POČÁTKY „DRUHÉ GENERACE“ KONCEPCÍ POLITICKÉ KULTURY V POLITOLOGII ¹

Marek Skovajsa

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií

Úvod

Výzkum politické kultury v politické vědě a politické sociologii se obvykle hlásí ke komparativní studii Gabriela Almonda a Sidney Verby *The Civic Culture* (1989, první vydání 1963) jako ke svému počátečnímu bodu, který dodnes představuje vzor hodný následování a určuje, co a jak se v tomto oboru studia politiky zkoumá. Je tomu tak i přesto, že bezesporu přelomová práce Almonda a Verby byla již od 70. let podrobována velmi intenzivní kritice (např. Elkins, Simeon, 1979; Kaase 1983). Mluvit o tradici *The Civic Culture* je navíc v jistém smyslu nadsázka, protože studií, které by na ni navazovaly bez alespoň menších revizí konceptuálního rámce, není mnoho (nejblíže k tomu má z pochopitelných důvodů druhý výrazný příspěvek týchž autorů k tématu, tentokrát v roli editorů a přispěvovatelů do sborníku zhodnocujícího vývoj na poli zkoumání politické kultury během necelých 20 let uplynulých od vydání jejich předchozí studie – *The Civic Culture Revisited* – Almond, Verba, 1980). Ani tyto okolnosti nemohou změnit mnoho na faktu, že pod zkoumáním politické kultury se i dnes stále velmi často rozumí kvantitativní, na výběrových šetřeních založený výzkum politických postojů, tak jak jej prováděla již starší zmiňovaná studie dvojice amerických politologů. Zatímco v oblasti metodologie zpracování kvantitativních dat a jejich komparativní analýzy byly od 60. let učiněny velké pokroky, na rovině výchozích teoretických předpokladů pro bádání o politické kultuře tomu ani zdaleka tak není. Současný kvantitativní výzkum je stále ještě zasazen do konceptuálního rámce vytvořeného Almondem a Verbou ze stavebních prvků dostupných americké politologii koncem 50. let: Parsonsova strukturního funkcionalismu, Eastonovy systémové teorie a – v tomto posledním případě spíše v podobě kritického ponaučení z jejich omylů – psychoantropologických teorií národního charakteru a modální osobnosti.

Tato nepochybná antikvovanost východisek výzkumu politické kultury vyvolává otázku, čím může být ještě i v současnosti zajímavý. Kromě snad nejzřejmější odpovědi, která není navzdory prvnímu dojmu zcela naivní, totiž, že i v těchto již půlstoletí starých teoretických zdrojích, jako je např.

¹ Studie vznikla v rámci řešení výzkumného záměru MŠMT MSM0021620843.

parsonsovska sociální teorie, se skrývá dosud ne zcela vytěžená zásoba námětů aktuálních i pro dnešní, a zřejmě i budoucí výzkumy, existuje ještě odpověď druhá, a právě jí se budu věnovat v tomto příspěvku. Pokusím se v něm ukázat, že v rámci zkoumání politické kultury je možné vysledovat vývoj jiného, od kvantitativního empirického velmi odlišného proudu, který přitom začíná od výchozího bodu nepříliš vzdáleného *The Civic Culture*. Tímto výchozím bodem jsou texty Sydney Verby a Luciana Pye v jimi editovaném sborníku *Political Culture and Political Development* (Pye, Verba, 1965), který je některými autory považován za práci svým významem srovnatelnou s klasickou studií Verby a Almonda (např. Miller, 1984). Zejména Verbův teoretický příspěvek uzavírající tuto knihu má tu zásluhu, že výzkumu politické kultury ukázal cestu k tématům nacházejícím se na okraji nebo zcela mimo dosah pozornosti studie *The Civic Culture*. I když totiž Verba a Pye na starší práci navazují, jejich přístup se spíše než převážně kvantitativnímu způsobu zkoumání politické kultury, pro který se stala *The Civic Culture* téměř paradigmatem, blíží starší tradici zkoumání politiky, která postupuje sice také empiricky-deskriptivně (v protikladu k normativnímu zaměření), ale daleko více si všímá její významové stránky. Tuto tradici je ve vztahu k problémovému okruhu politické kultury nepochybně možné vysledovat zpětně v čase až k Aristotelovi a k jejím novějším představitelům se dají zařadit takoví klasičtí autoři jako Montesquieu, Tocqueville nebo Bagehot. Bez většího přehánění však lze tvrdit, že politika byla zkoumána jako oblast jednání naplněného významem, který mu aktéři přikládají, prakticky vždy až do doby, kdy do politické teorie začal pronikat vliv přírodních věd a pozitivismu, který vyvrcholil v „behaviorální revoluci“, jež v případě politických věd vyvrcholila v 50. letech minulého století (Říchová, 2000, s. 30). Proces, který zde bude zachycen na příkladu dvou autorů patřících k okruhu politických vědců, kteří pojem politické kultury v jeho počátcích v 60. letech ochotně přijali za svůj a přispěli k jeho popularizaci v rámci oboru, tak v zásadě provádí restituci důležitosti subjektivního významu jednání ve weberovském smyslu pro zkoumání politiky, již se behaviorismu na nějakou dobu podařilo zatlačit do pozadí.

Jedním z nejdůležitějších rysů studie *The Civic Culture* byl právě striktní behaviorismus v pohledu na kulturu, která byla chápána jako agregát individuálních a individuálně měřitelných „orientací“ k politickým předmětům. U Verby a Pye se pozornost obrací k útvarům, které v průběhu behavioralistické redukce politické kultury zmizely nebo se staly obtížně uchopitelnými, jako jsou politické symboly, rituály nebo narativy. Dobrou ilustraci obnovené širší záběru konceptu politické kultury podává tento citát z Pyeova úvodu ke zmíněné knize: „(V) každém fungujícím politickém systému existuje uspořádaný subjektivní prostor politiky, který dává smysl politickému společenství, disciplínu institucím a sociální relevanci individuálním aktům. Koncept

politické kultury proto naznačuje, že společenské tradice, duch veřejných institucí, vášně a kolektivní uvažování občanů i styl a operační kódy vůdců nejsou pouze náhodnými výsledky historické zkušenosti, ale patří k sobě jako části smysluplného celku a vytvářejí srozumitelnou síť vztahů“ (Pye, Verba, 1965 s. 7).

Toto vymezení rámce pro zkoumání politické kultury v sobě nepřehlédnutelně zahrnuje důraz na významovou stránku politiky i přesto, že Pye téměř vzápětí upozornil na to, že k výzkumu takových klasických politologických konceptů jako legitimita nebo ideologie hodlá on a jeho spolupracovníci použít „v podstatě behaviorální formu analýzy“ (Pye, Verba, 1965, s. 8). Avšak již samotným zaměřením svých jinak ještě stále behaviorismem silně poznamenaných výzkumů na objekty, jejichž významová dimenze stojí mimo vší pochybnost, autoři pootevřeli dveře rozvoji jiné linie zkoumání politické kultury, kterou zde pro její zjevnou rozdílnost oproti hlavnímu, kvantitativnímu proudu zastoupenému prací *The Civic Culture* označují jako „druhou generaci“ konceptualizací politické kultury.

Sydney Verba: interpretativismus *in statu nascendi*

V často citované větě z příspěvku do sborníku *Political Culture and Political Development* Verba definuje politickou kulturu takto: „systém empirických přesvědčení, expresivních symbolů a hodnot, který definuje situaci, v níž se odehrává politické jednání. Poskytuje subjektivní orientaci k politice“ (Verba, 1965, s. 513).

Verbovo chápání politické kultury na první pohled kopíruje základní schéma *The Civic Culture*. Politická kultura je podle něj systém přesvědčení (*beliefs*), která mohou být kognitivní, afektivní nebo hodnotící povahy a jejichž předmětem jsou „politické interakce a politické instituce“ (*ibid.*, s. 516). Avšak rozdíly proti chápání politické kultury ve starší studii jsou významné. Zmínka expresivních symbolů představuje posun od objektivizovaného „vnitřku“ subjektu, jeho internalizovaných orientací, směrem „ven“, k intersubjektivně sdíleným významům. Není přesně patrné, co Verba míní tím, že politická kultura „definuje situaci“, nicméně i tento obrat nese konotaci nereduktivního chápání významů, jež motivují lidské jednání. Nejen samotné vymezení politické kultury, ale celý Verbův článek překračuje suchý behaviorismus „vzorců orientací“ a připravuje půdu pro rostoucí zájem o politickou kulturu z interpretativistických pozic.

Svou jistě novou a bohatší definici politické kultury Verba doprovodil představením témat, jimiž by se výzkum politické kultury měl zabývat. Vzhledem k tomu, že se mu podařilo velmi přesně vystihnout hlavní předměty budoucího bádání interpretativního směru, uvádím zde ve stručnosti ty hlavní.

Vztah k obecné kultuře. Verba poukazuje na to, že politická kultura je integrální součástí širší kultury. Vztahy mezi celkem kultury a jeho částí jsou natolik komplexní, že je nelze popsat jednoduchou formulí, jistě však platí, že mnohá „přesvědčení“ obecné kultury mají důsledky pro obsahy politické kultury. Verba uvádí jako příklad situaci, kdy se fatalismus a rezignace ve vztahu k přírodním procesům na obecně kulturní úrovni může odrážet ve fatalistických postojích vůči politickému systému v rámci politické kultury. Vztah však samozřejmě není takto přímočarý a může nastat i opačná situace, kdy vyznění postojů obecné kultury je v příkrém protikladu k obsahu politické kultury (*ibid.*, s. 522–4). Vědomí souvislosti mezi politickou a obecnou kulturou přirozeně zcela nechybělo ani u Almonda a Verby (Almond, Verba, 1989, s. 12), avšak starší studie se snažila mezi oběma udržovat alespoň analytické rozlišení a zakotvení politické kultury v hlubší kultuře nevěnovala pozornost.

Primitivní politická přesvědčení. Co se týče obsahového vymezení politické kultury samotné, Verba pod vlivem psychologa Milтона Rokeache upozorňuje na význam, který pro soudržnost politických společenství mají tzv. primitivní politická přesvědčení. Ve Verbově interpretaci to jsou taková přesvědčení, která subjekty socializované v dané kultuře považují za natolik samozřejmá, že o nich nepochybují, a nepochybují také o tom, že je jejich spoluobčané s nimi sdílejí. K otřesení této jistoty však může dojít v dobách hlubokých politických převratů, kdy probíhá nemilosrdná konfrontace politických kultur vystavěných na velmi odlišných implicitních předpokladech (Verba, 1965, s. 518; 555n).

Politický styl. Mimořádně důležitou kapitolu výzkumu politické kultury Verba otevřel svou úvahou o tom, jakým způsobem jednotlivci mohou „nakládat“ s přesvědčeními, která vytvářejí politickou kulturu jejich společnosti. Dva různí jednotlivci totiž mohou vykazovat tutéž orientaci a jejich jednání zdánlivě motivované touto orientací se přitom může diametrálně lišit. K vystižení této stránky politických kultur Verba použil termínu politický styl. K politickému stylu lze podle něj přistupovat ze dvou směrů podle toho, zda se na něj díváme z hlediska pojetí kultury jakožto systému přesvědčení nebo z hlediska charakteru politického života. V závislosti na zvoleném úhlu pohledu pak politický styl tvoří buď 1. „struktura formálních vztahů systému politických přesvědčení, tj. nikoli substance přesvědčení, ale způsob, jak jsou přesvědčení zastávána“, nebo 2. „neformální normy politické interakce, regulující způsob, jak jsou základní politická přesvědčení uplatňována v politice“ (*ibid.*, s. 545). Pojem politického stylu v obou těchto smyslech je pro porozumění konkrétním politickým kulturám podstatný, protože umožňuje překonat omezení plynoucí z toho, že pozornost výzkumníka se soustředí pouze na

obsah politických postojů a zanedbá při tom neméně podstatné vztahy mezi nimi.

Verba politické styly rozdělil na dva základní typy, *pragmatický*, vyskytující se v anglosaských politických systémech, a *ideologický*, kterým se vyznačují politické systémy kontinentální Evropy. Oba základní typy vznikají překrytím tří klíčových protikladů (první člen vždy náleží pragmatickému, druhý ideologickému politickému stylu): 1. *otevřené* a *uzavřené* systémy přesvědčení; 2. *implicitní* a *explicitní* systémy přesvědčení; a 3. systémy přesvědčení, které zdůrazňují *instrumentální politické jednání*, a ty, jež zdůrazňují *jednání expresivní*. K nim lze přiřadit ještě další dimenzi, a sice 4. *míru odlišení politiky od ostatních oblastí života*. Uzavřený je takový systém, jehož nositel není schopen ani ochoten své názory měnit, přizpůsobovat je situaci a činit kompromisy se stoupenci odlišných přesvědčení. Systém je explicitní tehdy, když v něm jsou faktická přesvědčení, emocionální vztahy a hodnotové soudy jasně a do důsledků artikulovány. Čím je systém přesvědčení uzavřenější, explicitnější, silněji zaměřený na expresivní jednání a méně schopný odlišit politickou oblast od nepolitické, tím výraznější bude jeho ideologický charakter.

Expresivní rozměr politiky. Jelikož politické jednání se mnohdy neděje kvůli dosažení určitého cíle, ale jako samoúčel, případně pro emocionální uspokojení jednajícího, Verba upozorňuje na ty prvky kultury, které je možné chápat jako výsledek a současně prostředek tohoto typu jednání. Řadí k nim především expresivní symboly a rituály. Důsledně behavioralistický pohled na politickou kulturu sice také znal afektivní typ subjektivních orientací, avšak ty směřovaly k politickým objektům definovaným jako součásti politického systému, což nenechávalo pro symboly a jiné objekty expresivního politického jednání žádný volný prostor.

Pravidla slušného chování. Součástí politického stylu představující zároveň jeden z expresivních prvků politiky jsou podle Verby pravidla slušného chování v politických interakcích, která někde mohou nabývat podoby usmiřovacích ceremonií nebo zvláštních forem zdvořilosti a jinde mohou téměř zcela chybět. Existence či neexistence takových norem spolu s tím, jak (pokud vůbec) je v dané společnosti vedena hranice mezi politickým a nepolitickým, mají podstatný vliv na povahu politického života, vážnost politických konfliktů a schopnost účastníků politického zápasu dosáhnout konsensu (*ibid.*, s. 550).

Další součásti politické kultury. Verba vyjmenovává čtyři základní skupiny politických postojů, jimž by měla v empirickém zkoumání politické kultury být věnována pozornost: 1. přesvědčení utvářející politickou identitu, a zejména identitu národní; 2. identifikaci se spoluobčany, zejména důvěru v politické aktéry; 3. postoje občanů k výkonu vlády, neboli k tomu, „co pro

ně a jim má dělat“ (ibid., s. 537). To zahrnuje hodnocení schopnosti vlády plnit své funkce, jak to od ní občané očekávají, a neméně důležitý komplex přesvědčení poskytujících vládě legitimitu a tím schopnost nalézt poslušnost pro nařízení, která vydává; 4. přesvědčení týkající se procesu politického rozhodování, tj. zejména politické participace občanů obecně, ale také politické participace ne-elit.

Výčet hlavních témat, jimž se podle Verby má zkoumání politické kultury věnovat, snad dostatečně potvrzuje názor vyslovený již v souvislosti s jeho definicí politické kultury, totiž že se mu podařilo koncepci obsaženou ve studii *The Civic Culture* obohatit o podstatné prvky. Odmítnutí nevýhod behaviorismu ovšem současně znamenalo i odmítnutí jeho výhod. Verba vrátil do zorného pole bádání o politické kultuře předměty, o které se zkoumání politiky zajímalo již dávno před behaviorální revolucí a *The Civic Culture*, avšak v jejichž poznávání nebylo schopné pokročit příliš dopředu. Právě těmto jeho nedostatkům se behaviorismus a v tomto smyslu i studie Almonda a Verby snažily vyhnout. Pokud se i s přispěním Verbova textu tato témata vrátila zpátky, bylo třeba pro ně najít přiměřené způsoby výzkumu a teoretického uchopení. Takto se otvírá pole působnosti pro různé interpretační koncepce politické kultury, které se v politické vědě objevují od 70. let do současnosti.

S tímto posledním bodem souvisí velmi podstatný aspekt politické kultury ve Verbově pojetí, a sice že není zamýšlena pro vysvětlení. Koncept politické kultury považoval za příliš široký na to, aby mohl sloužit k vysvětlení typu „existence těchto institucí je vysvětlitelná přítomností této politické kultury“ (ibid., s. 518). K vysvětlujícímu použití jsou podle Verbova názoru vhodné přesně specifikované typy přesvědčení o specifických objektech, avšak politická kultura ve svém obecném vymezení a její hlavní výše vyjmenované složky mají sloužit zejména ke komparaci politických systémů. Otázkou ovšem je, k jakému účelu má smysl komparaci provádět, ne-li k tomu, že pomůže zodpovědět otázky týkající se příčin rozdílů ve struktuře, institucích a politickém jednání zkoumaných společností. Verbova opatrnost, pokud jde o používání politické kultury jako vysvětlující proměnné, je však pochopitelná ve světle toho, co bylo řečeno výše o vztahu jeho koncepce ke koncepci formulované ve studii *The Civic Culture*. Behavioralistická redukce sociálně sdílených významů na měřitelné postoje a komparativní přístup umožňovaly Almondovi a Verbovi politickou kulturu k vysvětlení politického jednání a výskytu konkrétních institucí používat, částečné odmítnutí behaviorismu Verbu zanechalo bez znalosti odpovědi na otázku, jak si lze kauzální roli kultury v politickém životě představovat.

Lucian Pye: „jako by“ metoda konstrukce politické kultury

Politická kultura je podle Luciana W. Pye označení pro psychologickou stránku politiky. Jak napsal v hesle „Politická kultura“ do *Mezinárodní encyklopedie sociálních věd*, „(p)olitická kultura je soubor postojů, přesvědčení a pocitů, které dávají řád a význam politickému procesu a poskytují hlubší předpoklady a pravidla řídící chování v politickém systému... Politická kultura je tedy projev psychologické a subjektivní dimenze politiky v agregátní formě“ (Pye, 1968a, s. 218). S důrazem na psychologickou povahu obsahů politické kultury souvisí důraz na procesy socializace a učení, kterými se politická kultura získává a přenáší a kterým Pye věnuje značnou pozornost.

Chápání politické kultury jako souboru psychologických vlastností jednotlivců, které mají být použity při vysvětlení jednání kolektivit, navozuje problém známý jako tzv. problém mikro-makro. Pye si je vědom nebezpečí individualistického omylu, tj. neoprávněného přenášení vlastností částí na celek. Z tohoto důvodu se staví negativně k použitelnosti výzkumů hodnot a veřejného mínění jako základního nástroje pro zjišťování politické kultury (Pye, 1973, s. 71).

Pyeovo vlastní řešení problému mikro-makro spojuje psychologismus s interpretativním přístupem. Vychází z pozorování, že data o subjektivní stránce politického jednání jednotlivců, např. ta, která lze sbírat výběrovými šetřeními, jsou až příliš „hojná“ a není možné bez dalšího určit, které postoje způsobují, že jednotlivci jednají, tak jak jednají, a proč politický systém má pozorované vlastnosti. Hojnost dat způsobuje, že není možné ani smysluplné předpokládat kauzální souvislost mezi všemi zjištěnými subjektivními orientacemi a charakterem politického systému. Proto Pye navrhuje, aby výzkumník politické kultury vycházel z předpokladu, „jako by“ některé postoje, orientace a hodnoty určovaly vlastnosti celého politického systému. Tyto „jako by“ hypotézy mohou být testovány srovnáním se skutečným vývojem v rámci politické struktury a celou nepřehlednou oblast subjektivních orientací k politice zužují na omezený okruh směrodatných hodnot a postojů, jež rysy politické struktury a politického jednání vysvětlují (Pye, 1973, s. 73). Dobrou ilustraci podává sám autor v předmluvě k jedné ze svých studií čínské politické kultury, v níž si vytknul za úkol „popsat konstelaci pocitů a postojů, které, jak tušíme, musely v čínském politickém systému existovat, aby se vyvíjel tak, jak se vyvíjel. Nezajímají nás otázky skutečného rozložení postojů a pocitů v čínské populaci. I kdybychom mohli získat přesné výsledky výběrového šetření o politických postojích všech Číňanů, nijak zvlášť bychom si tím nepomohli...“ (Pye, 1968b, s. viii).

Pro konstrukci „jako by“ hypotéz Pye formuluje tři podmínky: 1. „musí mít hodnotu pro vysvětlení nebo předpověď vývoje konkrétního politického systému“; 2. „musí být zakořeněny v přijatých obecných teoriích o působení

kultury a povaze osobnosti“; 3. „musí být podloženy znalostmi o všech možných sociálních, kulturních a intelektuálních zvycích a praktikách konkrétního národa“ (Pye, 1988, s. 29).

Pyeův přístup je objektivistický ve způsobu, jak konstruuje kauzální souvislost mezi směrodatnými orientacemi na jedné straně a jednáním jednotlivců či kolektivit na straně druhé. Výčet podmínek pro konstrukci platných „jako by“ hypotéz ukazuje, že jsou smysluplné pouze v kontextu určité psychologické teorie, která nabízí vysvětlení vztahu mezi individuálními psychologickými rysy a povahou jim odpovídajícího jednání. Metoda „jako by“ hypotéz tedy problém mikro-makro řeší tak, že k jednání pozorovanému na makroúrovni hledá odpovídající psychologické rysy a postoje, z nichž potom psychologická teorie umožňuje kauzálně vyvozovat vysvětlované jednání. Avšak psychologická teorie tak vysvětluje, jak by jednal *jednotlivec* mající dané psychické vlastnosti. Její vysvětlení sice může spojovat postoje s pozorovaným jednáním zdánlivě korektně, ale za cenu antropomorfizace tohoto jednání, které není jednáním jednotlivce, nýbrž kolektivity. Zdá se tedy, že jde o řešení pouze zdánlivé.

Metodě „jako by“ hypotéz odpovídá také autorem preferovaná výzkumná technika, jíž jsou „psychologicky orientovaná interview“, jejichž cílem je „odhalit způsoby uvažování, vzorce myšlení o politice, pojetí příčiny a účinku a vycítit emocionální zvláštnosti“ (Pye, 1991, s. 500). Slabá místa tohoto přístupu lze doložit na pracích, jejichž autoři jsou v zacházení s psychologickými, velmi často psychoanalytickými, kategoriemi méně opatrní než Pye, jako třeba na studii o čínské politické kultuře jeho žáka Richarda Solomona. Vysvětlující hodnota takových tvrzení, jako že „Mao lze považovat za ‚análního‘ vůdce, který se snaží transformovat ‚orální‘ společnost“ (Salomon, 1971, s. 521) se jeví jako velmi sporná.

I přesto, že způsob vysvětlení je v Pyeově případě objektivistický, jeho nakládání s politickou kulturou nese silně interpretativní rysy. To je dáno jednak tím, že ve svých empirických studiích politických kultur asijských národů věnuje velkou pozornost symbolické a významové stránce jejich politického života. Je to však dáno i samotnou metodologií „jako by“, neboť „jako by“ hypotézy, jak ukázal Pyeův výčet podmínek jejich platnosti, jsou konstruovány na základě interpretativního proniknutí do zkoumané politické kultury. Volba směrodatných orientací, s nimiž dále pracuje psychologické vysvětlení, a tedy i obsah tohoto vysvětlení samotného, jsou závislé na předchozí interpretaci dané politické kultury. Proto také Pye klade velký důraz na hermeneutickou zkušenost a soudnost politického vědce, jež podle jeho názoru nenahradí sebesofistikovanější výzkumná technika: „Dobře vycvičený a zkušený výzkumník je v mnoha ohledech přesnějším a lépe vyladěným ‚nástrojem‘ pro měření politických predispozic než obecné a zjednodušující

otázky ve výběrových šetřeních, které umí odhalit pouze hrubé rozdíly“ (Pye, 1991, s. 502).

Kritikové Pyeovi vytýkají, že nejen subjektivní orientace, ale také jeho „jako by“ hypotézy, které ze subjektivních orientací mají vybrat ty pro porozumění politickému systému podstatné, trpí přílišnou „hojností“ (Welch, 1993, s. 70). Hypotéz konstruujících kauzální vazbu mezi pozorovaným jednáním a jeho psychologickými „příčinami“ lze zpravidla formulovat více, ježto se mnohdy z velmi bohatého souboru dat o subjektivních postojích dá sestavit více než jedna sada směřodatných orientací. Je to však možné zejména proto, že Pyeova koncepce pro vztah mezi orientacemi a politickým jednáním nebo dokonce vlastnostmi politické struktury na makroúrovni žádná jednoznačná vysvětlení neposkytuje. O to více vystupuje do popředí interpretativní rozměr tohoto způsobu zkoumání politické kultury, kterému lze rozumět i jako snaze o zhuštěný popis národních politických kultur, ač posléze poněkud „zředený“ použitím psychologického vysvětlení.

Počátky „druhé generace“ koncepcí politické kultury u Verby a Pye: závěr

Rozbor konceptualizací politické kultury, jež lze nalézt u Sydney Verby a Luciana Pye, dokládá, že se na tomto výzkumném poli prakticky od počátku jeho existence v 60. letech formovaly předpoklady pro opuštění rámce poskytovaného kvantitativním, významy redukujícím přístupem, který byl iniciován studií *The Civic Culture*. V tomto smyslu se o obou příspěvcích dá hovořit jako o konceptualizacích „druhé generace“, ač jejich autoři jsou generačními současníky Gabriela Almonda, jehož klíčová role při utváření koncepce politické kultury „první generace“ (neboli kvantitativní behavioralistické koncepce) stojí mimo veškerou pochybnost. „Druhá generace“, pokud je chápána jako souhrnné označení pro autory, kteří se nechali inspirovat vymezením politické kultury ve studii *The Civic Culture*, ale obohacují je o interpretativní prvky, je však mnohem početnější a časově dosahuje daleko za polovinu 60. let. Jak naznačuje i sama metafora generace, druhá generace nevystřídala první, ale obě koexistují vedle sebe. Od konce 80. let by bylo možné mluvit o „generaci“ třetí, pokoušející se o analýzu politické kultury z pozic ovlivněných postmodernistickou sociální teorií a tzv. kulturními studií (k nim srov. Petrusek 2004), avšak její význam přinejmenším v politické vědě nelze srovnávat s významem dvou předchozích generací a nic nenasvědčuje tomu, že by se tento poměr měl v budoucnosti nějak výrazně změnit.

Verba a Pye jsou v rámci „druhé generace“ výzkumu politické kultury autory, kteří stojí na jejím počátku a teprve připravují půdu pro autenticky interpretativní teorie, jež se začaly vynořovat poté, co v příbuzné sociální

antropologii dosáhl interpretativismus vlivu zejména díky pracím Clifforda Geertze (např. Geertz 2000, příkladem „autenticky“ interpretativního přístupu k politické kultuře může být na rovině empirické analýzy Kubik 1994, na úrovni metodologických úvah Welch 1993). Verbovo lpění na systémovém funkcionalismu a Pyeův psychologismus tvoří jasnou hranici, za kterou oba autoři ve své snaze o interpretativní analýzu nepronikají. Jejich nepopíratelnou zásluhou však je, že zkoumání politické kultury vytyčili program, jehož možná implicitní, ale v každém případě podstatnou součástí tvoří požadavek poznat významy, jež politickému jednání přičítají zúčastnění aktéři. Naopak jejich slabinou, o to pochopitelnější, že v jejich případě se jedná o příspěvky přechodové, stojící na pomezí první a druhé generace, je tichý předpoklad, že odhalení významů motivujících jednání politických aktérů je bezproblémová záležitost. To způsobuje, že interpretativní výkony, které oba podávají, nejsou zcela odolné proti námitce, že v nich důležitou roli hraje sklon konstruovat politickou kulturu způsobem vyhovujícím jejich poznávacím záměrům. I přesto však dnes, zhruba 40 let po jejich vydání, se první práce obou autorů, které stály u počátku „druhé generace“ jedné nikoli nevýznamné větve politologického zkoumání, jeví jako jeden z oněch zprvu nenápadných, ale v konečném důsledku velmi významných aktů „přehození výhybek“, jimiž se nejen ve vědeckém zkoumání politiky otevírají nové a často velmi plodné perspektivy.

LITERATURA

- Almond, G. A., Verba, S. (eds.) (1980). *The Civic Culture Revisited*. Boston, Mass., Little, Brown.
- Almond, G. A., Verba, S. (1989). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, Sage Publications.
- Elkins, D. J., Simeon, R.E.B. (1979). A Cause in Search of Its Effect, or What Does Political Culture Explain?. *Comparative Politics*, 11, 2: 127–145.
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: SLON.
- Kaase, M. (1983). Sinn oder Unsinn des Konzepts ‚Politische Kultur‘ für die Vergleichende Politikforschung, oder auch: Der Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln. In Max Kaase, Hans-Dieter Klingemann (eds.) *Wahlen und Politisches System. Analysen aus Anlaß der Bundestagswahl 1980*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 144–171.
- Kubik, J. (1994). *The Power of Symbols against the Symbols of Power*. University Park, PA, Pennsylvania State University Press.
- Miller, J. (1984). Political Culture: Some Perennial Questions Reopened. In Brown, Archie (ed.) *Political Culture and Communist Studies*. London, Macmillan, 40–61.

- Petrusek, M. (ed.) (2004). Sociologie kultury, kulturologie nebo *cultural studies*?. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 40, 1–2.
- Pye, L. W. (1991). Political Culture Revisited. *Political Psychology*, 12, 3: 487–508.
- Pye, L. W. (1988). *The Mandarin and the Cadre: China's Political Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Pye, L. W. (1973). Culture and Political Science: Problems in the Evaluation of the Concept of Political Culture. In Louis Schneider and Charles M. Bonjean (eds.) *The Idea of Culture in the Social Sciences*. London, Cambridge University Press, 65–76.
- Pye, L. W. (1968a). Political Culture. In D.L. Sills (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 12. New York, Macmillan/Free Press, 218–225.
- Pye, L. W. (1968b). *The Spirit of Chinese Politics: A Psychocultural Study of the Authority Crisis in Political Development*. Cambridge, Ma., M.I.T. Press.
- Pye, L. W., Verba, S. (eds.) (1965). *Political Culture and Political Development*. Princeton, Princeton University Press.
- Říchová, B. (2000). *Přehled moderních politologických teorií*. Praha, Portál.
- Solomon, R. H. (1971). *Mao's Revolution and the Chinese Political Culture*. Berkeley, University of California Press.
- Verba, S. (1965). Comparative Political Culture. In Pye, Lucian W., Verba, Sydney (eds.) *Political Culture and Political Development*. Princeton, Princeton University Press, 512–560.
- Welch, S. (1993). *The Concept of Political Culture*. Basingstoke, Macmillan.

**Vývoj a utváření osobnosti
v sociálních a etnických kontextech
– víceoborový přístup**

Editoři: prof. PhDr. Petr Macek, CSc.,
Mgr. Jiří Dalajka

Vydala Masarykova univerzita v Brně roku 2005
1. vydání, 2005 náklad 130 výtisků
Sazba a tisk Vydavatelství MU, Brno-Kraví Hora

55-982A-2005 02/58 2/FSS

ISBN 80–210–3804–7

- Předkládaný sborník zahrnuje v upravené podobě převážnou většinu příspěvků, které odezněly na konferenci "Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech". Konference se konala 12. - 13. ledna 2005 v prostorách Kongresového centra Masarykovy univerzity v Brně.

Z obsahu příspěvků je zřejmé že na konferenci se sešli na společném jednání a ke společným diskusím odborníci z řady oborů - psychologové, sociologové, pedagogové, filozofové, lékaři, jazykovědci, etnologové a ještě někteří další.

Atmosféra konference byla velmi dělná, přátelská, více vstřícná než konfrontační. Vám, kteří jste se jí zúčastnili, snad pomůže sborník zmíněné pocity znovu vyvolat, pro všechny ostatní necht je tato publikace užitečným zdrojem informací.