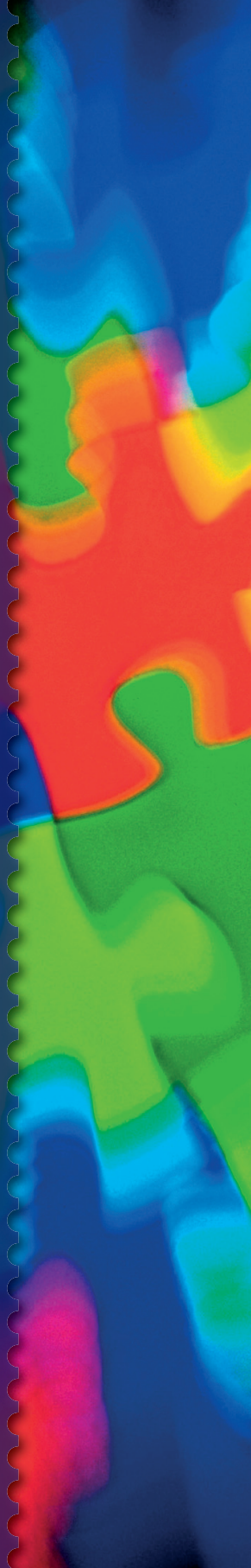
GRADA®

Richard Jedlička a kolektiv

PORUCHY SOCIALIZACE U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

PREVENCE ŽIVOTNÍCH SELHÁNÍ A KRIZOVÁ INTERVENCE



PSYCHÉ

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy
Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude ***trestně stíháno***.

Autorský kolektiv:

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D. (Úvod, kap. II.1, III, Souhrn)
PhDr. Marta Franclová, Ph.D. (kap. V.1.1)
PhDr. Martina Komzáková (kap. IV.2)
doc. PhDr. Jaroslav Koťa (kap. I., kap. II)
PaedDr. Jiří Pilař (kap. V)
Mgr. Lenka Počtová, Ph.D. (kap. IV.5)
PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th .D., Ph.D. (kap. III.4)
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. (kap. IV.1, kap. IV.2)
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc. (kap. IV.3, IV.4)

GRADA®

Richard Jedlička a kolektiv

PORUCHY SOCIALIZACE U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

PREVENCE ŽIVOTNÍCH SELHÁNÍ A KRIZOVÁ INTERVENCE

PSYCHÉ

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Jedlička, Richard
Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence / Richard Jedlička a kolektiv. -- Vydání 1. -- Praha : Grada Publishing, a.s., 2015. -- 544 stran. -- (Psyché)
České a anglické resumé
ISBN 978-80-247-5447-5

159.922.7 * 159.922.8 * 316.614 * 316.624 * 159.913 * 613.86 * 364-782-022.258 * 376.048
– psychologie dítěte
– psychologie adolescentů
– socializace
– rizikové chování
– sociální deviace
– zvládání stresu
– krizová intervence
– speciální poradenství
– kolektivní monografie
– případové studie

364-1/-7 - Druhy sociální pomoci a služeb [18]

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D., a kolektiv

PORUCHY SOCIALIZACE U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH
Prevence životních selhání a krizová intervence

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 6013. publikaci

Recenzovali:
doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.
prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc.

Odpovědná redaktorka Olga Kopalová
Sazba a zlom Jan Šístek
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 544
Vydání 1., 2015

Vytiskla tiskárna FINIDR, s.r.o., Český Těšín

© Grada Publishing, a.s., 2015
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-5981-4 (ePub)
ISBN 978-80-247-5980-7 (pdf)
ISBN 978-80-247-5447-5 (print)

Obsah

ÚVOD **9**

I. SOCIALIZAČNÍ PROCES, JEHO FAKTORY A KONCEPCE **11**

1. Jak je možné rozumět pojmu socializace? **12**
1.1 Přirozenost lidského chování a výchova 17
1.2 Koncepce socializačních procesů 20

2. Hlavní činitelé socializace **34**
2.1 Úloha a význam rodiny 35
2.2 Skupiny vrstevníků 40
2.3 Škola jako socializační instituce 43
2.4 Komunikační média 47

II. PROBLÉMY NOREM A NORMALITY CHOVÁNÍ **55**

1. Jak rozumět pojmům „norma“ a „normalita“? **56**
1.1 Vymezení rizikového chování a sociálněpatologických jevů 63

2. Sociální deviace a společenský řád **71**
2.1 Jak rozumět pojmu „deviace“? 71
2.2 Funkce deviací 75
2.3 Deviace a sociální kontrola 76
2.4 Paradoxní důsledky sociální kontroly 78

3. Přehled teorií sociálních deviací **80**
3.1 Osvícenství a počátky kriminologie 81
3.2 Fyziognomické teorie deviací 84
3.3 Moderní sociobiologické teorie 86
3.4 Psychologické teorie deviací 92
3.5 Sociálně ekologická škola 99
3.6 Teorie kulturního přenosu 100

3.7 Teorie strukturálního napětí 102
3.8 Teorie sociální kontroly 109
3.9 Teorie nálepkování 111
3.10 Teorie sociálního konfliktu 114
3.11 Interpretativní fenomenologická sociologie a teorie deviací 132

4. Zločin a právní systém 134
4.1 Kriminalita bílých límečků a mládež 134
4.2 Organizovaná kriminalita 137
4.3 Kriminalita bez obětí 138
4.4 Sociální důsledky deviací 139

III. ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE A NEBEZPEČÍ KRIZE 143

1. Životní obtíže a adaptabilita mladého jedince 144
1.1 Jak rozumět pojmu „krize“ a co ji vyvolává? 148
1.2 Citové ztráty, neštěstí, traumata a katastrofy 151
1.3 Problémy a krize z nezvládnutých životních změn 157
1.4 Počátek a průběh stadií krize 166
1.5 Zpracování krize jako životní výzvy 178
1.6 Zvláštnosti krizového vývoje u dětí a dospívajících 180

2. Nezpracované obtíže, krize a jejich důsledky 189
2.1 Reakce na zátěž, stres a odolnost 189
2.2 Vadná socializace, stres a psychosomatická onemocnění 192
2.3 Neurózy, neřešené konflikty a krize 203
2.4 Deprese, psychotická onemocnění, návykové látky 209
2.5 Suicidiální vývoj a riziko sebevraždy 214

3. Sociální opora a krizová intervence 219
3.1 Jak rozumět pojmu „sociální opora“? 219
3.2 Specifika přístupu k jedinci zasaženému krizí 221
3.3 Souhrnné zásady krizové intervence 225

4. Pastorační péče o děti a dospívající v tíživé životní situaci 231
4.1 Jak rozumět pojmu „pastorace“? 231
4.2 Pastorace jako péče o identitu 235
4.3 Problém sektářství z hlediska pastorační péče 246

IV. UPLATNĚNÍ EXPRESIVNÍCH AKTIVIT PŘI POZITIVNÍ PREVENCI . . 249

1. Jak rozumět pojmu „expresivní činnosti“? 250

2. Využití artefiletiky a arteterapie při prevenci 262
2.1 Výchozí předpoklady arteterapeutického procesu 262
2.2 Jak rozumět pojmu „arteterapie“? 263
2.3 Základní terapeutický paradox 265
2.4 Co se dělá v arteterapii? 265
2.5 Arteterapeutické přístupy: tvůrčí proces a interpretace 270
2.6 Produktivní a receptivní arteterapie 277
2.7 Příprava pedagogů v artefiletice 281
2.8 Konstruktivistické východisko artefiletického programu 283
2.9 Proč je v artefiletice důležitá znalostní báze 288
2.10 Klíčové momenty artefiletického procesu 293
2.11 Artefiletika jako součást nové kultury vyučování 302

3. Osobnostní a sociální výchova ladem ležící 304
3.1 Jak rozumět pojmu „osobnostní a sociální výchova“? 304
3.2 OSV jako (málo využívaná) forma prevence 312

4. Výchovná dramatika aneb Prevence mezi realitou a fikcí… 314
4.1 Jak rozumět pojmům „dramatická/divadelní výchova“? 319
4.2 Dramatická výchova a prevence 321
4.3 Další systémy využívající hraní rolí 323

5. Muzikofiletika jako prostředek prevence 325
5.1 Hudba a člověk 326
5.2 Jak rozumět pojmu „muzikofiletika“? 330
5.3 Hudebně prožitkové metody ve výchově a prevenci 332

V. PORADENSKÝ A PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÝ SYSTÉM VE ŠKOLSTVÍ 337

1. Jak rozumět pojmu „poradenský systém ve školství“? 338
1.1 Školní psycholog v roli průvodce žáka životem 340
1.2 Pedagogicko-psychologické poradny 360
1.3 Speciálně pedagogická centra 361
1.4 Střediska výchovné péče 363

1.5 Preventivně výchovná péče ve školách 365
1.6 Preventivní programy školy 367

2. Prevence selhávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 371
2.1 Jak rozumět pojmu „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“? . . . 371
2.2 Vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR 374
2.3 Východiska pro modernizaci systému základního vzdělávání 377
2.4 Integrační trendy v Evropě 378
2.5 Příprava učitele ve vybraných zemích EU 380
2.6 Podpora žáka ve vybraných zemích EU 381

3. Péče o děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy 384
3.1 Složky systému péče o děti s vážně narušeným vývojem 387
3.2 Jak rozumět termínu „náhradní rodinná péče“? 391
3.3 Charakteristika školských výchovných zařízení 396
3.4 Diagnostický ústav 397
3.5 Dětský domov 398
3.6 Výchovný ústav 398
3.7 Děti a dospívající ve výchovných ústavech 398
3.8 Včasná intervence: nejúčinnější prevence sociální patologie 403

SOUHRN 411

SUMMARY 415

O AUTORECH 419

PRAMENY A LITERATURA 426

ZKRATKY 453

POZNÁMKY A VYSVĚTLIVKY 456

VĚCNÝ REJSTŘÍK 530

JMENNÝ REJSTŘÍK 541

ÚVOD

Otevřenost společnosti usilující o demokracii způsobuje, že proces socializace probíhá u dětí a dospívajících v tříšti filozofických a náboženských idejí, pod vlivem politické propagandy soupeřících stran, v pestré rozmanitosti uměleckých směrů formujících, ale i deformujících vkus a hodnoty, pod intenzivním vlivem hromadných komunikačních médií a v rámci multikulturality, jakož i globalizace stírající dosud platná vodítka. Vstřebávat vnější vlivy, zhodnotit je a zorientovat se v aktuální situaci bývá těžké i pro dospělé. Tím spíše přemíra protichůdných ideových a kulturních poselství může způsobit zmatek u nejmladší generace. Nejednou jsou problematizovány mnohé normy, vzory a kulturní statky, které sloužily dřívějším pokolením jako jasné regulativy sociálních vztahů.

Mladí lidé mají dnes před sebou velké množství cest k sebeuplatnění, ale zároveň jsou vystavováni řadě jevů, které lze označit za morálně problematické, výchovně nevhodné, deviantní, nebo dokonce za sociálně patologické. Velký vliv na představu o tom, jak dobře a pohodlně žít, má pro mnohé nedospělé komerční reklama zacílená na stoupající spotřebu. Stále častěji lze zaznamenávat orientaci společnosti (ale i současné školy) na výkon. Vzdělávacímu systému hrozí, že státem řízené plošné testování bude jedním z hlavních kritérií úspěšnosti pedagogického procesu a podle výsledků testů budou jedinci a instituce zaškatulkovány do přehledových tabulek. Tištěnými i elektronickými médii je akcentována úspěšnost, sebeprosadivost, individualismus a dokonalý vzhled. U řady lidí je patrna zvýšená potřeba vyhledávání mimořádně silných zážitků. Příznačnou složkou masové zábavy jsou nejrůznější exhibice, soutěže a závody. Slova zátěž, stres a krize se stala součástí módního diskursu. Zároveň se už téměř nikdo nepodivuje nad stoupající propagací látek způsobujících rychlou úlevu od bolesti, od napětí a navozujících chemický útlum. Téměř všední se stalo zobrazování podvodů, násilností, závislostí a různých forem prostituce jako přijatelných způsobů lidské existence.

To vše i mnohé další problematické jevy způsobují, že mezi dětmi a mladými lidmi se najde nemálo těch, kteří se s riziky a nástrahami života neumějí dost dobře vyrovnat, a proto potřebují pomoc, nebo alespoň porozumění, aby v klíčových životních situacích neselhávali. Autoři monografie *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence* se nesnaží pouze nastolovat znepokojivé otázky, ale pokoušejí se hledat objasnění problémů a nasvěcovat možné cesty k řešení. Obtíže, krize a zlomové situace nevnímají autoři jako cosi ničivého, čemu se lze s trochou štěstí vyhnout, ale považují je za přirozenou součást vývoje a za výzvy ke změně. Jako vysokoškolští učitelé, lektoři programů osobnostního rozvoje a terapeuti si jsou vědomi, že cest k přiměřené socializaci žáků, pomoci klientům z obtíží, k nápravě poruch či k resocializaci je celá řada. Některé preventivní, terapeutické a reedukační postupy, jež se v praxi osvědčily, prezentujeme v následujících statích. Popisujeme různá nepedagogická

pochybení a snažíme se vysvětlit jejich příčiny i dopady. Zůstává na čtenáři (vychovateli, zdravotníkovi, poradenském či sociálním pracovníkovi apod.), aby si z nabízené plejády strategií zvolil tu, se kterou se může nejlépe osobně ztotožnit, a po zralé úvaze postupoval tak, aby s dospívajícím (chovancem, žákem, klientem) mohl dospět k takovému cíli, který budou oba považovat za žádoucí. Za nezbytnou považujeme náležitou odbornou průpravu všech osob činných v pomáhajících profesích. Při užití náročnějších aktivit zdůrazňujeme jako potřebný dlouhodobý výcvik a supervizi. Proto i těmto otázkám věnujeme pozornost. U některých nověji zaváděných metod stručně charakterizujeme náležité profesní požadavky.

Pro úplnost dodejme, že obsah knihy se opírá jak o výsledky výzkumů, jichž se autoři účastnili, tak o vlastní pedagogickou, výcvikovou, terapeutickou, respektive supervizní zkušenost. Všude, kde to bylo možné, uvádíme kazuistické studie, které mají na konkrétních příkladech dokreslit teoretický výklad. Ti z nás, kteří na počátku profesní dráhy prošli komunitním výcvikem v systému SUR, vzpomínají s velkou úctou a povděkem na své zesnulé učitele, zejména doc. Jaroslava Skálu a primáře Jaromíra Rubeše.

Texty některých statí, jež zde čtenářům předkládáme, vznikly v rámci programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově *Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání* (PRVOUK 15). Děkujeme proto vedoucímu katedry pedagogiky FF UK dr. Martinu Strouhalovi, který příslušnou část výzkumu organizačně zaštiťuje. Inspiraci jsme čerpali také z práce na grantovém projektu *MSM 0021620862 Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, jehož jedním výstupem byla v roce 2014 monografie: *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*, na níž se někteří členové tohoto autorského týmu rovněž podíleli (doc. R. Jedlička, doc. J. Koťa, dr. M. Podzimek, doc. J. Slavík a doc. J. Valenta). V roce 2009 se nad knihou *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*, která byla výstupem z *Výzkumného záměru MSM 0021620862 Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, sešli jako editoři dr. M. Komzáková a doc. J. Slavík (a jako spoluautoři doc. J. Koťa, doc. R. Jedlička a doc. J. Valenta). V naší současné knize jsou připomenuty také výsledky z grantového úkolu GAČR *406 /95/1553: Rozvíjení sebekontroly u mládeže jako součást prevence drogových a jiných závislostí*, jehož hlavním řešitelem byl v letech 1995/1996 doc. M. Brichcín a spoluřešiteli doc. J. Koťa a dr. R. Jedlička. Všem kolegům, s nimiž jsme na výzkumech a grantových úkolech spolupracovali – a od nichž jsme se mnohému přiučili –, patří naše vděčnost.

Pokládáme za vhodné poděkovat rovněž recenzentům této knihy: profesoru Zdeňku Helusovi a docentu Radomíru Havlíkovi. Oba nejen pečlivě pročetli celý soubor následujících studií, ale přispěli svými zkušenostmi i radami k tomu, aby byl text přehlednější, srozumitelnější a čtivější. Naši vděčnost si bezesporu zaslouží pracovníci nakladatelství Grada Publishing za to, že nám byli nápomocni, aby všechny studie doznaly podoby knihy. Zvláštní ocenění a dík patří paní šéfredaktorce dr. Gabriele Plickové, která projevovala nezměrnou trpělivost a neztrácela dobrou náladu při řešení různých obtíží, jež nás potkávaly při přípravě rukopisu k jeho vydání.

Za autorský tým Richard Jedlička

®

I. SOCIALIZAČNÍ PROCES, JEHO FAKTORY A KONCEPCE

„Osobnost jedince musíme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně."

Radomír Havlík

Staří Řekové měli úsloví „začít od Hestie", což byla bohyně ochraňující jak pořádek ve státě, tak domácí krb a celou domácnost. Úsloví ve skutečnosti znamená, že následující výklad bude začínat od přirozeného počátku, od základů. V případě odchylného či deviantního chování je vhodné začít výklad obecnými teoriemi socializace. Protože socializace představuje poměrně široký okruh problémů, jsou čtenáři předloženy reprezentativní teorie vrůstání jedince do společnosti. A následně jsou probrány základní činitelé socializačních procesů, resp. ty faktory, které mají nejvýraznější vliv na dítě a na dospívajícího jedince. Mezi nimi samozřejmě nechybí rodina a domácnost, ani škola a vrstevníci, ale najdeme zde i stručný nástin působení hromadných sdělovacích prostředků, jejichž socializační vliv v průběhu posledních sta let neobyčejně posílil.

1. Jak je možné rozumět pojmu socializace?

Jaroslav Koťa

V sociologických teoriích je socializace jedním z nejběžnějších pojmů. Zběžnost užívání však zdaleka neznamená jasnost a srozumitelnost, mnohdy dokonce zakrývá, než aby odkrývala složité procesy, které tento výraz označuje. Obecně vzato **socializace** označovala přechod od biologického tvora ke společenskému, což například Anthony Giddens popsal jako proces vývoje od stadia bezmocného novorozeněte až po osobu dobře si uvědomující sebe sama a orientovanou ve své vlastní kultuře.[1] V této souvislosti podtrhl i aktivní roli dítěte v socializačním procesu, což je ovšem příliš obecná formulace. Lépe to zřejmě popsal již William Isaac Thomas z první Chicagské školy ve studii o neposlušném děvčátku, v níž zdůraznil, že *každý jedinec se rodí do skupin lidí, v nichž obecné obrysy situací již byly definovány, podobně jako typizovaná jednání*. Dítě nejedná zcela nazdařbůh podle vlastních představ, protože kdykoliv to zkusí, je okamžitě usměrněno okolím a přinuceno akceptovat tradiční náhledy na schvalované formy lidského chování. *Lidský život se tedy odehrává v neustálém napětí mezi „spontánní definicí situace" na straně jedince a těmi výklady, které nabízí a nutí jedince akceptovat okolí či společnost.*

W. I. Thomas, podobně jako později psychoanalytici, uvažoval o tom, že jedinec směřuje k dosažení osobních hédonistických cílů, ale společnost jej neustále nutí, aby akceptoval především „jistotu a kulturou garantované bezpečí". Jak děti, tak i dospělí se pohybují ve světě stabilizovaných, legitimizovaných a mnoha precedenty ověřených definicí situací, které je každý nucen akceptovat tak, jako je nucen přijmout jazyk, módu, tradice a zvyklosti společenství, v němž chce žít a přežít. A jak upozornil Miroslav Petrusek: definice situací mohou skrývat i *„odpuzující zločiny"*.[2] Zajímavé je i to, že hodnotový aspekt výkladu situací intervenuje i do výkladu nových definic, které se objevují ve stavech ohrožení – ať již reálného, nebo „jen domnělého". K lidskému jednání rovněž patří i snaha ospravedlnit vlastní jednání v nejrůznějších životních situacích a okolnostech. Tvrdíme, že naše jednání bylo „situaci přiměřené" nebo „odpovídající" – přičemž kupodivu zpravidla nejde o adekvátnost jednání vzhledem k situaci, ale k obecně hodnotovému či existenciálnímu rámci, v němž vykládáme a odůvodňujeme (či chcete-li, ospravedlňujeme) své vlastní jednání.

Peter L. Berger a Thomas Luckman přišli s termínem **sociální konstrukce reality**. Jejich výklad se odvíjel od náhledu na svět okolo jako na výsledek konstruktivní a hod-

noticí aktivity lidí, protože lidé tím, že připisují významy věcem, osobám, ale i situacím, neustále tímto způsobem to, co bývá obvykle označováno za *„realitu“*, vytvářejí a reprodukují. Tím se formuje pevný, provázaný, pozoruhodný – a pro mnohé stále ještě šokující – výkladový kruh: realita je vytvářena pod prizmatem society, ale societa je současně lidským výtvorem; každý jedinec je nakonec výtvorem lidského společenství.

Společnost se neustále obnovuje prostřednictvím socializace jedinců a v tomto procesu si ji navykáme pojímat jako něco samozřejmého a daného, ale také jako soustavu předpokládaných událostí, situací a relativně stabilních významů. Výklad této skutečnosti – to je důležité – se odehrává prostřednictvím jazyka. Řeč je médium, v jehož rámci jsou konstituovány významy tohoto světa, a jazyk umožňuje sdílet společná pravidla a interpretace spolu s druhými. V médiu řeči je možné konstituovat realitu všedního života, pořádat fragmenty a události do smysluplných celků. V jazyce lze navázat vazby mezi lidmi, učinit významným celý svět. Jazyk umožňuje nejen vytvářet pravidla, vymezit hranice, ale i popsat zatím neuchopitelné, dotýkat se oblastí, kam reálně lidská bytost nemůže nikdy vstoupit. Jazyk totiž umožňuje tvořit ideje, typizovat, kategorizovat, vytvářet rastry a tabulky, resp. formovat osobní zkušenost, čímž se svět stává uchopitelným a zvladatelným, neboť se stává předvídatelným.

Berger a Luckman psali o tématu legitimizace. Upozornili, že k *„udržování sociálního světa“* jsou nutné následující procesy: a) **proces socializace** zajišťující kulturní transmisi hodnot, idejí a vzorců jednání z jedné generace na druhou, b) současně dochází k ustanovování konsensu o tom, co je předmětem **sociální kontroly** a jak bude tato kontrola vykonávána, c) **legitimizace** značící takový typ objektivizovaného vědění, které má vyložit a ospravedlnit existenci daného sociálního řádu. V procesu legitimizace odpovídáme na otázky, proč existují takové a ne jiné instituce a proč jsou uspořádány určitým způsobem.[3]

Konstruktivisté rozvíjející principy **rozumějící sociologie** tvrdí, že jak já, tak sociální skupiny i celá společnost jsou konstruovány a dekonstruovány prostřednictvím rétorických aktivit či lépe prostřednictvím jazyka. A tato teze vychází ze skrytého předpokladu, že v principu neexistuje rozdíl mezi světem a textem, svět má textovou podobu a má jedinou možnost: vyjevit se ve svých uchopitelných dimenzích jako text. Nic mimo výkladový text nemůže existovat nebo být uchopitelné.

Klasické socializační teorie popisovaly a zdůrazňovaly mechanismy začleňování jedince do společnosti. Například Èmile Durkheim uváděl, že při studiu společnosti je třeba vycházet od kolektivních společenských útvarů, kterými jsou morálka, právo, náboženství, jazyk či móda, jež mají vůči jedinci *„utlačivou moc“*, protože jej nutí se chovat určitým způsobem. Donucovací síly společnosti jsou ty, které určují formy a směr lidského jednání, aniž si jejich vliv lidé příliš uvědomují. **Úkolem socializace**, upozornil Durkheim, je vlastně učení či vytvoření návyku na to, aby lidé nepociťovali utlačivou moc společnosti jako příliš silovou a současně omezující.

E. Hughes tvrdil, že sociální fakty či kolektivní sociální útvary jsou vnější vůči našemu myšlení a nejsou závislé na tom, v co jako lidské bytosti věříme. Robert Nisbet

zdůraznil, že durkheimovské kolektivní reprezentace lze pojímat také jako zvyky, tradice, hodnoty či společně sdílené představy, které utvářejí společenské elementy. Tyto elementy jsou v každém společenství vytvářeny **historicky** a představují **soubor** konkrétních **podmínek**, v nichž je jistý jedinec socializován i vzděláván.[4] Durkheimovský koncept inspiroval i strukturálního funkcionalistu Talcota Parsonse, který socializaci vykládal jako jeden z funkčních procesů utváření a fungování společnosti. V rámci socializace jedinec zvnitřňuje funkční významy a **rolová očekávání**; její těžiště je sice položeno do dětství, ale trvá celoživotně. **Institucionalizace rolí** vede k očekávání vhodného chování jedinců. Toto očekávání umožňuje odhadnout, k jakým následkům povede vybraný způsob jednání v určité situaci. **Osvojení** a **zvnitřnělé role** paralelně utvářejí **morální standardy**, které se díky socializačním procesům stávají trvalou výbavou života lidí, ať již jedinec svým založením těmto standardům odpovídá či nikoliv.

T. Parsons také upozorňoval, že v procesu socializace dochází k osvojování sexuálních rolí, které jsou v současné době označovány spíše jako genderové. To znamená, že existují odlišné způsoby socializace chlapců a dívek. Podle klasického schématu se otec v rodině stává díky diferenciaci rolí představitelem instrumentální nadřazenosti a přebírá na sebe odpovědnost za materiální zabezpečení rodiny; očekávalo se též, že vtiskne rodině řád. Role matky bývá provázána se zodpovědností za péči o rodinu, ale i s klimatem či emočním zázemím rodinného společenství. Poslední sociologické výzkumy však ukazují významné posuny, neboť otázka emancipace žen a proměny jejich rolí vedou k tomu, že se stále více žen ujímá vedení nejen velkých společností, v politice, ale i organismu rodiny. Dochází-li v některých vyspělých zemích k tomu, že vysokoškolské vzdělání dokončuje větší počet žen než mužů, proměňují se v této souvislosti i ambice celé generace dospívajících dívek, které nastupují kariéru dříve typickou pro muže. Navíc tuto vzestupnou dráhu ženy nastupují po dokončení studia a teprve následně uzavírají sňatky a rodí děti v daleko vyšším věku, než tomu bylo v polovině minulého století.

Když T. Parsons popisoval v polovině minulého století středostavovskou americkou úplnou rodinu, razil nový termín *„nukleární rodina“* pro mladý manželský pár odcházející od rodičů a zakládající vlastní domácnost po uzavření sňatku. Byl to jeden ze signálů opisující prudký rozpad tří a více generační rodiny, která byla do konce 19. století typickou formou soužití v agrárních oblastech západních zemí. V současné době stále pokračuje trend k vytváření nukleárních rodin, ale vznikají i netradiční svazky, jako je konkubinát, registrované partnerské svazky, formy tzv. soužití na hromádce u rozvedených, ale již neuzavírajících další manželství, stoupá i počet tzv. *single* žijících bez partnera či partnerky, začínají se objevovat homosexuální páry usilující o řádnou adopci dětí apod.

Obecně vzato **socializace** představuje termín užívaný v celé řadě vědních oborů a v nejširším smyslu slova znamená **formování a růst osobnosti** pod vlivem nejrozmanitějších **vnějších podnětů**, včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme výchovou. Výraz vnější podněty je hodně obecný obrat, neboť zahrnuje působení všech věcí, rostlin, zvířat i lidí, které člověka obklopují, a to včetně počasí, krajiny, demo-

grafického a kulturně-hospodářského charakteru obce, v níž jedinec žije, rodinného a společenského klimatu, jakož i mnoha náhodných vlivů.

Popálí-li se dítě v okamžiku, kdy si sáhne na horká kamna, je pravděpodobné, že tato bolestná zkušenost jej v budoucnosti povede k větší opatrnosti při kontaktu s horkými předměty. Protože dospělejší lidé pokládají většinou[5] podobně zraňující poznávání za zbytečné a mají za to, že živelné dětské jednání je možné usměrňovat i méně bolestnou cestou, pokoušejí se mladému jedinci užitečné poznatky vhodným způsobem zprostředkovat.

Proti výrazu socializace, užívaného psychology, sociology, právníky a dalšími společenskými badateli, užívají pedagogové užší termín **výchova**, který vyjadřuje **řízené** a **vědomé** působení rodičů, učitelů a dalších výchovných činitelů. *Socializace* je širším pojmem než výchova a obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské *vlivy, které ovlivňují osobnostní vývoj*. Je také procesem, jehož prostřednictvím se jedinec učí, čemu lidé v okolní kultuře věří a jaké od něj očekávají chování. V průběhu socializace, která představuje proces zespolečenštění člověka, nabývá smysl i osobní identita jedince.

Zpočátku bezmocné dítěte je socializací postupně přeměňováno ve více či méně informovanou bytost a je vedeno k tomu, aby dosáhlo jisté míry **kooperace**, tj. sounáležitosti a spolupráce s druhými lidmi. V jejím průběhu si jedinec osvojuje hodnoty, normy a dovednosti vytvořené kulturou, do níž se narodil. Nabývá smysl pro to, kým je a kam patří. Vzhledem k důrazu na společenské aspekty lidského života je *„socializace"* ve vědách o člověku užívána jako termín k popisu cest, kterými se jedinec naučí **konformitě** a osvojuje si veškeré *vzorce chování a role* ve společnosti. Proces, v němž se učíme chování v souladu se společenskými normami, je tím, co lze označit za osvojení kultury a co činí **kulturní transmisi** z jedné generace na následující za možnou, přičemž *přenášením hodnot, norem* a *vzorců jednání* je kultura reprodukována v následujícím pokolení. A prostřednictvím socializačních procesů či kulturní transmise si každá společnost zajišťuje nejen kontinuitu, ale vytváří si i podmínky dalšího rozvoje. Pokud se ovšem celý proces nezdaří úspěšně realizovat, může společnost stagnovat nebo utrpět značné ztráty.

Jedním z důležitých výsledků socializace je neopakovatelná osobnost, jejíž stabilní vzorce chování, cítění a činnosti jsou vždy jedinečné a svérázné, což vyjadřuje výraz *„individuum"*.[6] Osobnost obsahuje tři hlavní součásti: *kognitivní komponenty*, jako je myšlení, víra, vnímání, paměť a další intelektuální prvky, *emocionální komponenty*, jako jsou láska, nenávist, závist, sympatie, hněv, pýcha a podobné pocity, a *komponenty chování*, jako jsou dovednosti, kompetence a jiné schopnosti. Nikdo se nenarodí jako velký fyzik, zdatný bankovní podvodník, spisovatel nebo jako obratný štukatér. Lidé se mohou narodit s takovými vlastnostmi, že se nestanou žádným z nich. Čím se vskutku stanou, je primárně výsledkem jejich jedinečné zkušenosti a procesů učení.

Sociální interakce probíhá podle toho, jak jedinec odpovídá na otázky **norem** a **hodnot**. Lze však podotknout, že obsahy socializace a osobnostní typy, které jsou předmětem obdivu či vysoké prestiže, se liší od jedné společnosti k druhé. Nicméně pokusy vystih-

nout nějakým obecnějším popisem rasový, etnický či „*národní charakter*" jsou většinou neúspěšné. Nemalým problémem totiž je, že osobnost lze jen velmi obtížně měřit. Jelikož o osobnosti nelze shromáždit přesné údaje, nelze ani dospět k exaktnějšímu srovnání jednotlivých kultur. Další těžkostí je, že představy o tom, co lidé milují a jací jsou, jsou často ovlivněny národnostním cítěním či každodenním klimatem mezinárodních vztahů. V průběhu druhé světové války například Američané viděli Japonce jako kruté, zrádné a zákeřné, ale později, když se stali jejich spojenci, tak je začali shledávat jako důmyslné, pořádkumilovné a velmi pracovité.

Uvnitř každé society se od sebe lidé vzájemně liší a tyto odlišnosti jsou rovněž výsledky socializace. Rodíme se a žijeme nejen ve společnosti, ale i v jejích specifických částech a jsme ovlivňováni dílčími subkulturami tříd, etnik, náboženských uskupení, ale i tak specifickými skupinami, jako je rodina a okruh přátel. Je obtížné odlišovat nové znalosti a zážitky získávané v těchto společenských entitách, neboť jsou trvale integrovány se staršími zkušenostmi tak, že **osobnost a její biografie** jsou nakonec vždy jedinečné.

Ačkoliv základy osobnosti jsou položeny a podstatné sociální dovednosti osvojeny již v průběhu dětství a dospívání, socializace pokračuje po celý život. Jedinec se totiž nemusí přizpůsobovat pouze požadavkům rodičů, učitelů a spolužáků, ale i trhu práce a měnícím se nárokům zaměstnavatelů. V průběhu života je člověk vystavován celé řadě nároků. Měl by respektovat měnící se potřeby životních partnerů a přátel, zvykat si na proměny společenského života a kulturního klimatu ve společnosti, ale také zvládat nejrůznější náročné situace a krize.

Značné socializační úsilí musí jedinec vyvinout i při přechodu ze zaměstnání do důchodu, kdy je postaven před výzvu adaptovat se na významnou změnu životního stylu, která zasáhne jak strukturování času každodenního života, tak i otázku smyslu připisovaného vlastnímu žití. Socializace prostě pokračuje v průběhu celého života – v biologické a sociální posloupnosti narození, dětství, dospělosti, raného, ale i pozdního stáří. V každé etapě tohoto celoživotního procesu se lidé setkávají s novými nebo změněnými podmínkami a jsou nuceni se jim přizpůsobovat.

Sociologický výzkum procesů socializace je obvykle aplikován prostřednictvím vzorců široce formulovaných otázek. Mezi nimi zaujímá po dlouhou dobu centrální místo kontroverzní otázka vztahu mezi „*přirozeností*" a „*výchovou*", v jejímž rámci je diskutováno, zda vývoj osobnosti ovlivňují více vrozené biologické, či naopak sociální faktory, včetně výchovy. Další velkou oblast zájmu představuje utváření *Self* a vlivy společenského prostředí, jakož i formy a způsoby, v nichž různí činitelé socializace ovlivňují vývoj osobnosti. Sociální badatele také zajímají hranice, kterých lze socializací dosáhnout, a nejrůznější selhání, jejichž výsledkem je deviantní nebo kriminální chování. V posledních desetiletích stále stoupá i zájem o nápravu nedostatků v socializaci prostřednictvím tzv. resocializačních procesů. V oblasti sociologie výchovy bývá pozornost věnován procesu postupného osvojování rolí u dětí a dospívajících, tedy akceptace požadavků společnosti reprezentované především rodiči a učiteli, neboť teprve poté co jedinec

zvládne společenskou roli, může být nominován do příslušných pozic či si alespoň toto jmenování může nárokovat.

1.1 Přirozenost lidského chování a výchova

Je zřejmé, že lidské bytosti jsou si podobné, ale současně se vždy navzájem v něčem liší. Výklad podobností a odlišností mezi lidskými bytostmi je klasickým „prubířským kamenem" sociálních věd. Zatímco psychologové se zaměřují na individuální rozdíly, sociologové se více zabývají původem skupinových odlišností. Součástí spontánně vytvářeného vědění bývá akcent klonící se spíše k živelnému přesvědčení o společném jádru všech lidských bytostí, či naopak sklon považovat každého jedince za zcela neopakovatelný a jedinečný exemplář svého druhu. Proč se lidé z různých národů a etnických společenství, členové odlišných sociálních skupin a tříd nebo muži a ženy chovají a uvažují odlišně?

Bouřlivá diskuse o lidské přirozenosti, která se v průběhu desetiletí vždy znovu rozpoutává, zaměstnává vědce již od poloviny 19. století. Na jednu stranu sporu o pojetí lidské přirozenosti se staví ti, kteří argumentují, že *individuální a sociální jednání je výtvorem dědičnosti* čili „od počátku dané přirozenosti". V souladu s tímto názorem jsou jedinci geneticky předurčeni a lidská sociální i osobní dramata jsou determinována chromozomálními odchylkami. Na druhou stranu se staví ti, kteří argumentují, že *individuální i sociální jednání jsou převážně výsledky zkušenosti a učení*. V souladu s tímto přesvědčením jsou individua závislá na prostředí a na cestách, které absolvovala, na sociálních scénářích a z velké části na vlastních snahách a usilování. Jako zásadní se v této debatě jeví otázka: do jaké míry je socializace důležitá pro utváření jedince?

Biologický determinismus

Někteří myslitelé 19. století užívali principů biologické evoluce k objasnění odlišností mezi lidmi, vysvětlovali jimi rozdíly v charakteru, ale i v sociální nerovnosti. Sociální darwinisté byli přesvědčeni, že dominantní pozice Evropanů ve světě je výsledkem dlouhodobě probíhající přirozené selekce: Asiaté, Afričané a další lidé se nacházejí na ranějších stadiích evoluce, a tedy v biologické podřízenosti. A skutečnost, že v evropských společnostech byli někteří lidé velmi bohatí a prosperovali výrazně lépe než chudí a hladoví ostatních světadílů, jim sloužila jako těžko popiratelný důkaz „přežití přizpůsobivějších".

Doktrína o rozvinutém západu měla poměrně dlouhou předehru ve filozofii a společenských vědách novověku, kdy se postupně rodila typicky západní představa o pokroku a jednosměrném vývoji lidstva, která byla odvozena z iluze západních badatelů

o rozvoji společnosti. Zvláště v epoše tzv. osvícenství byl utvrzován návyk vykládat život národů prostřednictvím jejich dějin a sekularizované křesťanské ideje spásy, která byla transformována do eschatologické vize pokrokové společnosti přinášející v budoucnosti nevídaný blahobyt celému lidstvu. Národy, které neodpovídaly trajektorii západních představ, byly tradičně označovány jako nevývojové, zaostalé, opožďující se ve vývoji apod. Mnohé z těchto iluzorních představ tvoří stále skryté podhoubí náhledu západního měšťáka na odlišné národy a kulturní enklávy.

Část sociálních badatelů se v téže době zaměřila na studium lidského chování. Jsou-li lidé členy živočišné říše, pak lidské chování, stejně jako zvířecí, musí být řízeno biologickými popudy a instinkty. Války a násilí byly zapříčiněny „agresivními instinkty"; společenské a masové chování mělo původ ve „stádním instinktu"; kapitalismus vyvolával „zištný instinkt"; zájem o domácí práce pocházel z „instinktu hnízdění" atd. Pojem „rozený kriminálník" se právě v této době stal velmi populárním.[7]

Problém s výkladem lidského chování na základě instinktů spočíval v tom, že se záhy vymknul badatelům zpod kontroly. L. L. Bernard již v roce 1924[8] při výzkumu literatury zabývající se touto problematikou konstatoval, že lze nalézt zhruba 10 000 instinktů, popsaných různými badateli. Zajímavé bylo i zjištění, že západní vědci daleko více než myslitelé v jiných kulturách označovali lidské chování za řízené instinkty. Tato situace se stala neudržitelně směšnou a klasické pojetí instinktů v třicátých letech 20. století začalo vycházet z módy. Mnoho současných sociálních badatelů již nevidí spor o instinkty jako významný, a odmítají se dokonce účastnit diskusí na toto téma.

Připomeňme si tedy pouze to, že základní složkou náhledu na lidskou „přirozenost" byla idea, že převážná část individuálního a sociálního chování je geneticky preformována. Socializace byla považována za proces, který má na jedince menší vliv než „rozinky ve vánočce", kterou sní o svátcích. Tento názor obsahoval i přesvědčení, že pokusy o reformu jedinců nebo společnosti jsou celkem zbytečné.

Environmentální determinismus

Počátkem 20. století se kyvadlo zhouplo na druhou stranu a „výchovné" stanovisko začalo převažovat nad zdůrazňováním vrozených biologických předpokladů. Inspirováni ruským fyziologem Ivanem P. Pavlovem a pod vlivem amerických psychologů Johna B. Watsona a B. F. Skinnera, rostoucí počet sociálních vědců dospěl k přesvědčení, že převážná většina lidského chování je produktem učení. V proslulých experimentech se psy Pavlov demonstroval, že každé nadměrné slinění, které se u zvířete objeví, je automatickým reflexem. Ten může být tvarován učením (Pavlovovi psi se např. učili slinit podle zvuku metronomu). Při analýze modelu chování Skinner konstatoval, že pokusná zvířata zkoušejí různé variace chování při běhání komplexem bludiště v průběhu procesu podmiňování. Jednoduše řečeno: zvířata opakují chování, které je přivede k odměně (jako je potrava) a přestávají jednat, pokud si přivodí tresty (jako je elektrický šok).

Behaviorální vědci, kteří se sami označili za psychology, argumentovali, že lidské chování je neobyčejné plastické. Dítě je „tabula rasa" či „nepopsaný list", do jehož zkušenosti lze vštípit cokoliv. Čím se člověk stane, to je výsledkem událostí v jeho vývoji; dědičnost není důležitá. V podstatě navázali na přesvědčení Johna Locka, že dítě je nepopsaný list (white paper) a vše, čím se stane, je výsledkem výchovy. Z tohoto pedagogického optimismu vychází teze, že principiálně všemocná je socializace a její vědomá a řízená součást – výchova. Klasický popis této pozice pochází od J. B. Watsona:

> *„Dejte mi tucet skutečně zdravých dětí a můj vlastní specifický svět pro jejich výchovu a já vám zaručuji přijmout každé, které bude zcela náhodně vybrané, a vycvičit jej tak, že se stane jakýmkoliv typem odborníka. Mohu si vybrat doktora, právníka, umělce, námořníka a dokonce žebráka či zloděje bez ohledu na jeho talent, sklony, vlohy, nadání a rasu…"*[9]

V současnosti již mnozí sociální vědci shledávají toto přesvědčení jako beznadějně naivní. Mezi badateli obvykle existuje shoda v názoru, že diskuse o tom, zda má větší vliv dědičnost, či výchova, nemá zřetelné rozřešení, poněvadž oba tyto faktory úzce korelují a nelze je od sebe oddělit. Lidé nejsou výtvory dědičnosti či učení, ale lidský organismus funguje spíše jako komplex interakcí mezi oběma těmito faktory.

Dědičnost má zcela jistě vliv na některé fyzické parametry, jako je výška či hmotnost. Na druhé straně například podvýživa může ovlivnit, zda se tyto vlivy reálně projeví. To se nakonec vztahuje k mnoha aspektům osobnosti. Vědci nedokáží nalézt specifické geny, které by tvořily osobnost, ale mají důvodné podezření, že některé rysy, jako je inteligence, plachost či umělecké schopnosti, jsou právě dědičností poměrně výrazně ovlivňovány. Avšak metodologické obtíže oddělení dědičnosti od vlivu prostředí jsou obrovské. Dokonce již od narození vyhlížejí děti značně rozdílně: některé jsou aktivní, jiné pasivní, některé popudlivé, jiné radostné. Ale není nutné se domnívat, že tyto charakteristiky jsou vrozené. Mnohé u novorozenců může být ovlivněno prostředím, v němž začali žít v děloze devět měsíců před narozením. Vývoj zárodku a plodu je spoluurčován takovými prenatálními faktory, jako je emocionální kondice matky, její strava a výživná hodnota přijímané potravy, užívání léků, alkoholu či drog, hormonální rovnováha, infekční onemocnění a celkový zdravotní stav. Mimoto socializace začíná již v prvních hodinách a dnech života dítěte. Mnohé studie poukazují na mimořádnou závažnost raného kontaktu dítěte s matkou, který vytváří bohatý komplexní proces, v němž každý účastník ovlivňuje druhého. Tímto způsobem se také sjednocují jejich vzájemné vztahy. Lidská osobnost je objektem sociálních vlivů ihned po narození.

Dědičné faktory nejvíce ovlivňují základní potenciál osobnosti. Lidé se učí rozvíjet a ochraňovat své síly v sociálních vzorcích jednání a jejich primární sociální zkušenost je právě tím, co ovlivní, zda budou moci naplnit, nebo naopak nechají upadnout vlastní možnosti. Jestliže je s klidným dítětem stále špatně zacházeno, lze z něj vychovat neustále se rozčilujícího dospělého. Bude-li dítě narozené se značnou kapacitou vysoké inteli-

gence opakovaně zanedbáváno a bude-li podrobeno stálému urážení a zesměšňování, může z něj vyrůst i neurotický hlupák. Biologicky mohou vzorce jednání a jejich obrysy jak významně podněcovat, tak i limitovat celkové možnosti socializované osobnosti, ale to, zda a jak tyto vzorce jednání v životě použije, je vždy do značné míry závislé na prostředí, v němž reálně bude žít. Klíčem k pochopení interakce mezi vrozenými vlivy a vlivy prostředí tvoří proces socializace, v němž se biologické a kulturní faktory setkávají a vzájemně doplňují.

V současné době jsme svědky procesů osvojování výchovně zanedbaných dětí, které si berou do pěstounské péče bezdětné páry. Není výjimečné, že v průběhu let a zvláště pak v období adolescence prudce narostou značné výchovné problémy, které otřásají celou rodinou, a dospělí si čím dál silněji uvědomují podcenění faktorů dědičnosti, neboť dítě odmítá přijímat jejich péči, bouří se proti jejich výchovným metodám a zvyklostem, provokuje nebo se chová nevypočitatelně. Analogickou a často i dramatičtější zkušenost mají za sebou ti partneři, kteří si osvojují děti z odlišných kultur, které v období adolescence začnou mít obrovské problémy se svou identitou, když zjistí, že vzhledem, barvou pleti a původem pocházejí z odlišné kultury, což jim okolní dospívající mohou dát velmi syrově najevo. Tito dospívající však záhy zjistí, že nemají šanci se uchýlit či se vrátit k příslušníkům vlastního etnika či rasy, protože mají osvojeny odlišné návyky, formy jednání a nedokáží se societě, z níž geneticky pocházejí, již přizpůsobit.

1.2 Koncepce socializačních procesů

Jak je bezmocnost závislého lidského mláděte transformována v dospělé sociální herce? Jak magický či významný je proces socializace? Velký vídeňský psycholog Sigmund Freud (1856–1939) pojímal socializaci jako konfrontaci dítěte se společností. Americký sociolog Charles Horton Cooley (1864–1929) a George Herbert Mead (1863–1931) nahlíželi socializaci spíše jako spolupráci mezi dítětem a společností. Erik H. Erikson (1902–1982) vyložil socializaci jako sled etap, z nichž každá má své typické problémy, které je třeba v průběhu vývoje od dětství až po stáří zvládnout. Následující text srovnává a zdůrazňuje rozdíly v jejich náhledech. Švýcarský psycholog Jean Piaget (1896–1980) se nejprve zaměřil na vývoj kognitivních struktur a inteligence, později morálních vlastností dítěte. Právě na jeho teorie morálního vývoje navázal svými výzkumy Lawrence Kohlberg.

Sigmund Freud a psychosexuální vývoj

Freud se primárně zaměřil na osobnost: na individuální charakteristiky vzorců chování a myšlení. Věřil, že mnohé v lidském chování pochází z nevědomých motivů – z impulzů, žádostí a pocitů, kterých si zdaleka nejsme vědomi. Zastával rovněž přesvědčení, že již dětské zkušenosti vytěsněné do nevědomí významně ovlivňují utváření osobnosti.

Freudův obraz socializace vyhlížel jako konstantní zápas či bitva – mezi dítětem, které chce být všemocné díky vrozeným sexuálním a agresivním pudům, a rodiči, kteří mu vnucují své standardy kulturního chování. Řečeno obecně: pojímal socializaci jako poměrně ostrou vnitřní konfrontaci mezi biologickými pudy (reprezentovanými dětskými „živočišnými touhami") a osvojenými požadavky společnosti (reprezentované rodiči usilujícími o „zcivilizování" dítěte).

Podle Freuda jsou nezletilé děti smyslné, vyhledávají potěšení z bytí a oddávají se ukájení pudových potřeb. V průběhu dospívání se mění zaměření jejich sexuálních zájmů a psychologická orientace, neboť procházejí pěti stadii psychosexuálního vývoje. V *orálním stadiu* (v prvním roce života) se dítě zaměřuje na uchvacování nebo inkorporaci vnějšího světa do sebe sama. Má zvláštní potěšení z péče a ze sání, chce vše brát do svých úst. V *análním stadiu* (ve druhém roce) se pozornost dítěte přesouvá k udržování jednoty těla a jeho částí. Nyní pociťuje radost při uvolňování nebo kontrole obsahu svých vnitřností. Ve *falickém stadiu* (od tří do pěti let) usiluje dítě o demonstraci své moci nad vnějším světem. Uvědomuje si své genitálie a dochází k rozpoznání rozdílu mezi pohlavími. V tomto stadiu se objevuje oidipovský komplex. Podle mínění psychoanalytiků děti touží ovládnout a přivlastnit si rodiče opačného pohlaví a vytvářejí si silnou rivalitu k rodiči téhož pohlaví, kterého se snaží zapudit. Pokud tento proces neprobíhá v realitě, odehrává se především v dětské mysli ve formě fantazií, her a bdělého snění. Tím se vytvářejí zárodky budoucí umělecké tvorby. Ve věku šesti až sedmi let dítě vstupuje do *latentní fáze*. Sexuální potřeby dřímají a děti se zabývají především rozvojem dovedností důležitých pro zvládnutí prostředí. V *genitálním stadiu*, které začíná v adolescenci, mladí lidé začínají usilovat o oboustranně uspokojující sexuální vztahy a o zralou lásku.

Obecně platí, že v každém stadiu jsou dětská přání více či méně mařena. Odstavení, toaletní trénink a tlak na dodržování sexuálních norem samozřejmě způsobují frustrace. Psychologický vývoj dítěte závisí na tom, jak dítě a dospívající odstraňují konflikty mezi mocným, vnitřním puzením a stejně vlivnými externími požadavky poslušnosti, které vyplývají ze sociální kontroly. Psychické mechanismy dětského vývoje utvářené pro vyřešení vývojových konfliktů tvoří významnější nebo méně významnou, ale v zásadě trvalou součást lidské osobnosti a jsou zátěží, s níž se jedinec vyrovnává v průběhu celého života.

Freud nahlížel osobnost jako vrstevnatou strukturu, která má tři vzájemně na sebe působící části pojmenované jako Id, Ego a Superego. *Id* je rezervoár vnitřních, primitivních, asociálních sexuálních a agresivních tužeb, s nimiž se dítě narodí; představuje princip touhy hledající bezprostřední ukojení. *Superego* představuje vnitřní reprezentaci sociálních norem a hodnot, zvláště těch, které jsou dítěti předávány rodiči. (Je zhruba ekvivalentem toho, co nazýváme „svědomí".) Superego operuje z velké části pocitem viny, ale je také zdrojem hrdosti, chová-li se dítě v souladu s požadavky významných postav ze svého okolí. Freud byl přesvědčen, že dítě si téměř doslova zvnitřňuje postoje, požadavky a nároky svých rodičů. V průběhu života jedinec slyší hlasy rodičů ve své mysli a ty mu říkají, které správné věci má činit, a varují ho před důsledky nesprávných činů. Superego je zvnitřněný náročný a u mnoha lidí i nepružný a trestající „rodič".

Ego je racionální část osobnosti, která se zaměřuje hlavně na vnější svět, usměrňuje impulzy pocházející z Id a proměňuje je ve společensky akceptovatelné aktivity. Tím také Ego ochraňuje osobnost před příliš přepjatým vyžadováním poslušnosti ze strany Superega.

Krátce řečeno: Freud nahlížel socializaci jako dynamický zápas vnitřních mocností v osobnosti. Konflikt je nevyhnutelný a neprobíhá pouze mezi rodiči a dítětem a mezi jedincem a společností, ale naprosto zásadní roli v životě jedince hrají vnitřní konflikty mezi vrstvami Id, Superego a Ego. Biologické popudy a interiorizované společenské příkazy jsou jednou provždy ve vleklé válce, což nepřímo naznačuje, že společnost omezuje lidskou přirozenost a nutí jedince se vzdát části svých potřeb, ale i části své spontaneity.[10] V dějinách lidé prostě a jednoduše vyměnili kus štěstí za kus bezpečí.

Eriksonova epigenetická teorie

Erik Homburger Erikson, který ve svých spisech přijal mnohé podněty z Freudovy klasické psychoanalýzy, se stal světoznámým sociálním psychologem. Eriksonova koncepce vývoje osobnosti je příkladem neofreudiánského myšlení a předpona „neo" bývá užívána k označení teorií obsahujících větší důraz na učení a sociální vlivy, než obsahovala původně příliš biologizující psychoanalytická konstrukce Freudova.

V knize *Dětství a společnost*[11] Eriksonově hlavní práci o utváření Self, je centrálním tématem koncept **utváření identity**. Počátky konstituce identity popisuje identifikace. *Identifikace* je sociální proces, v němž si jedinec vybírá dospělé jako modely a pokouší se napodobit jejich chování. Identifikace se odehrává v průběhu života, protože osobnost se stále mění, přestože je v základních aspektech zformována již v dětství. Výsledkem tohoto procesu je dosažená individuální „identita", aspekt Já, který si vědomě představuje Self v relaci ke společnosti.

Jádro osobnosti leží v Self, které lze definovat jako individuální a vědomou zkušenost vyznačující se zřetelnou odlišností osobní identity oddělené od ostatních lidí a jejich myšlení. Narozdíl od zvířat jsou lidé plně sebevědomé bytosti způsobilé nejen přemýšlet o sobě samých jako o subjektech, ale učinit v myšlení sebe sama i objektem. Dokážeme být „hrdí na sebe sama" nebo se „za sebe stydět"; můžeme „milovat sami sebe", „měnit sebe" nebo „kontrolovat sami sebe" či dokonce „hovořit sami se sebou".

To, co považujeme za vlastní a co je v angličtině označováno jako „Self", má sice značně nejasný koncept, ale životní zkušenosti, které se Self máme, jsou zcela reálné. Většina lidí si dost obstojně dokáže definovat, kým a co je. Při výzkumu Self lze dotazovaným předložit standardní dvacetipoložkový test, v němž každý dotazovaný odpovídá na otázky, co pro něj znamená výraz „Já jsem…". Z odpovědí je většinou zřejmé, že Self spočívá primárně na variaci sociálních rolí, které hraje, a na zvláštnosti osobnostních rysů, o nichž věří, že jimi disponuje. Dlouholeté výzkumy též odhalily, že sebepojetí jedinců se mění. Jestliže v polovině minulého století většina dospívajících v západních zemích o sobě samých přemýšlela v terminologii rolového jednání (student, žena, katolík,

člen klubu apod.), pak o dvacet let později o sobě vypovídala v terminologii vlastností (šlechetný, přátelský, čestný, tvrdě pracující apod.). Tuto změnu se sice nepodařilo zcela objasnit, ale zdá se, že současná západní mládež upřednostňuje spíše psychické vlastnosti a hodnoty než sociální zařazení. Je pro ni důležitější osobní vývoj, včetně sebe-prožitků, a staví jej nad dosažený status a role. Ale z čeho pochází smysl pro pojetí Self? Odpověď spočívá v tom, že Self je sociální výtvor, je tvořené a modifikované v průběhu života skrze vzájemné interakce.[12]

Erikson začlenil Freudovy základní biologické etapy do schématu vývoje osobnosti, které je zaměřeno na specifické krize, typické pro jednotlivá životní stadia. *Eriksonovy etapy vývoje* přitom zachycují veškeré důležité životní změny – od raného dětství po vysoké stáří.

V první fázi *„důvěry versus nedůvěry"*, která se odehrává zhruba do jednoho roku, se u dítěte rozhoduje o tom, zda svět bude či nikoliv ochraňující a bezpečné místo. Jelikož dítě je naprosto závislé na druhých, přirozená péče, které se mu dostává, určuje, zda se u něj rozvine smysl pro bezpečí.

V další fázi nazvané *„autonomie versus pochybnosti a stud"*, probíhající zhruba od jednoho roku do tří let, se rozvíjí samostatnost a soběstačnost dítěte. To je věk rychlého intelektuálního a fyzického vzrůstu, v němž si jedinec rozvíjí smysl pro kontrolu (částečně získává dohled nad svým vlastním tělem). Osamostatňování je spojeno s riziky neúspěchu a vznikem pocitů pochybnosti a studu. Nabývá-li dítě při počátečních pokusech o autonomii negativní zkušenosti, ztrácí sebedůvěru a je pravděpodobné, že bude preferovat závislost.

Fáze *„iniciativy versus provinění"* probíhá od čtyř do šesti let a dítě se v ní soustředí na aplikaci kontrolních mechanismů. Toto období se vyznačuje představivostí, vývojem řeči a iniciativami plynoucími ze Self. Objevují se pocity viny nad zamýšlenými a uskutečňovanými cíli. S pocity viny se rozvíjí svědomí, které jedince provází po celý život. Protože rodičovské role se stávají atraktivními, jsou děti motivovány k přijetí norem, kterými se role řídí. Tím je usnadněno sociální učení.

Fáze *„přičinlivosti versus méněcennosti"* probíhá od šesti do dvanácti let. V této fázi si dítě osvojuje hodnoty své vlastní kultury, učí se respektovat formy vzájemných vztahů a řešit úkoly. Obzvlášť důležitý je vývoj sebevědomí. Rozvíjejí se procesy učení, schopnost užívat nástroje a aktivity směřující k výkonu. Dítě se snaží něčemu naučit, ale vyžaduje ocenění. Potvrzení úspěchu posiluje jeho sebedůvěru. Zdůrazňovaný neúspěch naopak vyvolává pocity selhání, ztrátu sebevědomí, pocity nedostatečnosti a méněcennosti. Tyto pocity se stávají součástí osobnosti.

Fáze *„identity versus zmatku" (konfuze rolí)* se odehrává v údobí adolescence, přibližně od dvanácti do osmnácti let. Je to období dramatických fyzických a emocionálních změn. Vyznačuje jej individuální zápas o nalezení vlastního místa ve velké společnosti a formování identity Self. V tomto období se jedinec ptá *„kdo jsem"* – *„jaký má můj život smysl"* – *„jak mě vidí ostatní?"* V předchozích fázích bylo dítě závislé na názorech a hodnocení jiných osob. V pubertě mládež projevuje tendenci k sebepoznání a je nucena

se vyrovnat se svou nehotovou a proměnlivou podobou. Srovnává se s druhými a hledá svou vlastní identitu často i prostřednictvím tzv. skupinové identity. Od vrstevníků očekává podporu sebedůvěry, ochranu před pocity nejistoty v období, kdy má značně labilní a zranitelnou sebeúctu.

Fáze *„intimity versus izolace" (rolové difuze)* začíná od konce adolescence, zhruba od osmnácti let, a probíhá až do mladší dospělosti. V tomto stadiu jedinec rozvíjí svůj intimní život, projevuje snahu odevzdat se citovým vztahům, projevit morální sílu a vytrvat v odevzdání i přes oběti a nutné kompromisy. Pro citové vazby je ochoten se vzdát i toho, co pro něj bylo do té doby nejvzácnější – a to vlastní totožnosti. Nebezpečí přináší pocit izolace, který provází sklon vyhýbat se intimním závislostem. V adolescenci projevují mladí lidé touhu mít milovanou osobu pouze pro sebe, což svědčí o nejistotě v poměru k druhým osobám, v období, kdy navíc hrozí ztráta identity. Opakované nezdary v navazování důvěrných kontaktů posilují nejistotu a pocity méněcennosti. Lze je ovšem kompenzovat sportovními výkony, agresivním sebeprosazováním či autoerotikou. Neúspěch může také vést k útěku z aktivního prosazování k pasivní rezistenci.

Fáze *„rozplozování versus vstřebávání Self"* patří ke střednímu věku. V tomto období se více než na vlastní zájmy jedinec soustředí na budoucí generaci a na celou společnost. Erikson tento proces označil výrazem „generativity", který znamená rozplozování či rozmnožování. Dítě vyžaduje, aby o ně někdo pečoval, zatímco dospělý chce, aby někdo potřeboval jeho. Podle Eriksona pocit generativity může být naplněn více způsoby, například rozvíjením tvořivé činnosti. Jiní prožívají naopak ochuzení a stagnaci. Někteří se začínají zabývat sami sebou. Příčiny lze hledat již v raném dětství, v narcistní sebelásce, v sebeutváření osoby na základě velmi pracného vlastního úsilí, ale i v nedostatku sebedůvěry.

Fáze *„integrity ‚já' versus zoufalství"* probíhá v nejvyšším věku. Toto stadium vyznačuje uvažování o dovednostech ve stáří. Integrita je výsledkem satisfakce, pokud je jedinec vyzrálý nebo dosáhl úspěchu v průběhu svého života. Jedinec dosahuje integrity, pokud přijme běh svého života jako něco, co se muselo odehrát tak, jak se událo, a nemohlo proběhnout jinak. Integrita či dosažená životní moudrost se objevuje (jak před Eriksonem uvedl již C. G. Jung) ve všech možných kulturách. Je výsledkem celého dřívějšího života jedince a představuje jeho smysluplné završení. Ti, co na sebe vzali péči o věci a lidi, přizpůsobili se triumfům i zklamáním, stali se tvůrci nových věcí a idejí, mohou pomalu vydávat plody předchozích stadií. Nedostatek integrace vyvolává strach ze smrti. Jedinečný běh života není přijímán a zoufalství je vyvoláváno pocitem, že jedinec již nemá dostatek času začít znovu a vyzkoušet jiný život. Důvěra nových generací ve svět souvisí s integritou ve stáří, neboť zdravé děti se nemusí bát života, pokud jejich předkové měli dostatek integrity a nemuseli se bát smrti.

Pojetí Self: Ch. H. Cooley a G. H. Mead

Charles Horton Cooley a George Herbert Mead se soustředili na proces vynořování já (Self) pojatý jako růst individuality, identity či sebepojetí a směřující k zodpovězení otázky: kdo jsem? Podle těchto myslitelů je sociální interakce energizující a dynamizující silou.

V proslulém spisu *Lidská přirozenost a sociální řád*[13] Cooley uváděl, že Self lze definovat jako **rozvíjející se** skrze **sociální interakce**. Náš obraz sebe samého je především reflexí toho, jak na nás druzí lidé reagují. Podle Cooleyho terminologie se takto utváří „zrcadlové já" (a looking-glass self).[14] Toto zrcadlové já závisí na třech momentech: jak si představujeme, že druzí vidí nás; jak si představujeme, že soudí o tom, co vidí; a jak my pociťujeme jejich reakce a jak je prožíváme. Naše pocity a prožitky z reakcí druhých Cooley označil výrazem „sebeprožívání" (selffeeling).[15] Záleží tedy na tom, *jak vnímáme naše reflexe* a zda sami sebe pojímáme jako atraktivní či nezajímavé, bystré či loudavé, ohleduplné či sobecké.

Cooley rovněž zdůrazňoval důležitost řeči ve vývoji Já. Z velké části právě prostřednictvím řeči dítě přemýšlí o sobě samém jako o vydělené a jednotné bytosti, která se postupně stává objektem v sociálním světě. (Děti o sobě často hovoří ve třetí osobě: *„Katka dneska moc zlobila."* A to daleko dříve, než použijí zájmeno první osoby: *„Já jsem dnes moc zlobila."*) Cooley tvrdil, že *primární skupina*, jakou je rodina (charakterizována jako „intimní spojení tváří v tvář" a „vzájemnou identifikací"), má značný vliv na náš smysl pro sebe sama či na vývoj sebepojetí, ale i na výběr těch mínění, která jsou pro nás směrodatná.

Cooley nikdy nebyl ochoten uvěřit, že Já (Self) je utvořené jednou a provždy již v dětství. V průběhu života neustále pokračujeme v kontrole našich vnějších projevů a vzhledu, hledáme ve vnějším světě nové výrazy a revidujeme své pocity prostřednictvím reakcí druhých. Například když bude na střední škole student označován svými spolužáky jako „ten mozek" v situaci, kdy oni současně nebudou připisovat valnou hodnotu školské docházce, mohou mu spolužáci pomoci nalézt v sobě to, co si sám přeje objevit či potvrdit. Krátce řečeno: Cooley zůstal přesvědčen, že ve školách a ve světě práce se sebepojetí jedince neustále mění.

V knize *Mysl, Já a společnost*[16] Goerge Herbert Mead rozpracoval Cooleyho ideje a vytvořil teoretický koncept, v němž popsal, jak se Self postupně utváří. Self pojal jako produkt symbolické interakce. Symbolická komunikace probíhá v úsměvech či v zamračení, v objetích či v pohlavcích – a především v řeči. Mead předpokládal, že utváření já začíná v preverbálním stadiu vývoje a akceleruje, když se dítě učí mluvit.

Při pozorování dětského chování identifikoval Mead dvě vývojové fáze vynořování Self: *hraní* (play stage) a *hry* (game stage). Důraz v Meadově scénáři vývoje byl položen na sociální kooperaci. V rané fázi *hravého stadia* dítě předstírá konání jiných lidí, jako jsou máma, táta, řidič autobusu, hudební hvězda, princezna apod. Napodobuje jejich řeč a činnosti, odesílá fiktivní dopisy, točí neviditelným volantem, trhá imaginární květiny,

obléká se do záclon apod. Při předvádění druhých osob dítě získává zástupné zkušenosti náhledu na hraní rolí z rozličných perspektiv.

V pozdější části *hravé fáze* děti začínají aktivně realizovat vnější vztahy. Takto si jednu minutu dítě hraje na svého bratra a v další minutě vystupuje jako matka plísnící právě zahraného sourozence. To, co dítě přitom dělá, je „zaujímání rolí druhých", když vrhá sebe sama do šatů a do ztělesnění jiných osob. V tomto konání se učí dívat se na sebe sama právě očima těchto osob.

Ve věku od sedmi do devíti let jsou děti schopné přijmout a zahrát role druhých ve své představivosti. Samy sebe nahlížejí jako objekt stejně tak dobře jako subjekt, jsou schopny přemýšlet o sobě samých. To funguje jen tehdy, pokud děti dokážou nahlédnout, že druzí mají odlišné potřeby a úmysly, záliby a nelásky. Pak se u nich rozvíjí smysl pro sebepojetí, které je zřetelně odlišné od jiných osob. Mnohé z jejich zkušeností z hravé fáze pochází z kontaktů a z her na významné osoby z okolí.

Sociální Já (Me) se formuje tím, že se dítě stává pro sebe samého společenským objektem. Právě to, že dítě samo sebe nahlíží ve třetí osobě a chová se tak k sobě jako k druhému, vstupuje do jednání, které Mead označil jako *hraní rolí*. V jednání, v němž hrajeme role, konáme dle očekávání druhých. Přesněji řečeno: *jednáme podle toho, co si představujeme, že od nás druzí očekávají v našem jednání*.

Ve *fázi her* děti nehrají pouze role, ale aktuálně participují na recipročních vztazích s druhými. Mead používal k ilustraci výkladu baseball. Při hraní baseballu dítě musí být schopno nahlížet hru nejen z vlastní perspektivy protihráče, ale také z pohledu dalších hráčů. Je nuceno anticipovat, kam půjde výpad spoluhráče a kam protihráče – a co od nich může očekávat. Je nuceno porozumět pravidlům hry. Hra na baseball je proto více než pouhá metafora. Pro dítě trávící mnoho času v organizovaných hrách a z velké části právě prostřednictvím těchto her dochází k pochopení sebe samého jako součásti uspořádané struktury, která utváří role a je ovládána obecnými pravidly. Když si děti uvědomují tuto vnější strukturu, vytvářejí si analogicky i vnitřní strukturu vědění ve formě „zobecnělého druhého" (a generalized other) a obraz této struktury, norem a hodnot společnosti jako celku. Integrální součást Self, která byla označena jako „zobecnělý druhý", řídí chování pomocí sociálně akceptovatelných příkazů.

Ačkoliv Mead byl přesvědčen, že Self je výtvorem sociálních interakcí, neviděl jedince jako sociálního robota, bezmyšlenkovitě se podřizujícího společenským pravidlům. Mead rozlišoval mezi „sociálním Já" (the me), které je složené z internalizovaných norem a hodnot a je vždy dbalé sociální reflexe, a „vlastním Já" (the I). „I" je impulzivní, kreativní a egocentrická část Self. A dětské reakce zřetelně ilustrují souboj mezi „vlastním Já" (I) a „sociálním Já" (Me). Matka, kterou rozčílí synovo nevhodné jednání, říká, aby šel do svého pokoje a zůstal v něm až do večeře. Chlapec začne protestovat, ale pak provede kontrolní bilanci svého jednání a vykoná to, o co jej matka žádá. Můžeme si snadno představit jeho usuzování: *„Ona se na **mne** bude zlobit, jestliže se **já** budu vzpouzet uposlechnout její příkazy."*

Spontánním úmyslem „I" je protestovat, ale „Me" je soustředěno na reflexi toho, co se odehrává v matčiných očích, a chce jí vyhovět. Nicméně socializované „Me" ne vždy zvítězí. Mead připisoval dvě odchylky – antisociální chování a tvořivost – nesocializovanému Já.

Meadovu teorii můžeme srovnat s Freudovou. Mezi pojetím „vlastního Já" (I) a Id; „sociálním já" (Me) a Egem a Superegem existuje důležitý rozdíl. Zatímco Freud pojal Id a Superego jako oponenty uvržené a uzavřené do celoživotního nekončícího sporu, Mead viděl odlišná Já, tj. „I" a „Me", jako spolupracující. Pro Freuda měl proces vrůstání do civilizace čili socializace za následek vytváření nespokojenců s represivními[17] aspekty kultury, která potlačováním a normováním chování vždy směřuje proti realizaci přirozených přání jedince. Pro Meada vztahy mezi jedincem a společností byly pojaty spíše jako kooperativní, a nikoliv zásadně konfliktní. Funkcí socializace není utlouci a potlačit mocné protispolečenské impulzy, ale vytvořit instrukce chování, bez nichž by byl vývoj osobnosti významně omezený a ochuzený. Ačkoliv Freud nahlížel osobnost jako více či méně vytvořenou v dětství, Cooley i Mead pojímali Self jako kontinuálně se měnící a odpovídající tak na neustálé životní a společenské proměny.

Značné rozdíly v náhledu na lidskou přirozenost byly možná způsobeny i odlišnou klientelou. Zatímco Freudovými pacienty byli vídeňští měšťáci prožívající po přelomu století rozklad monarchie a pád její prestiže, což v nich vyvolávalo mnohé preapokalyptické pocity, Cooley i Mead kolem sebe viděli sebevědomé občany země, která projevovala značné úsilí překonat stupňováním vnitřní dynamiky problémy brzdící její vzestup. Na první pohled bijící rozdíly v teorii se stanou snadněji pochopitelné, když si představíme značně odlišné společenské okolí a ideové klima, v němž působili středoevropský a američtí myslitelé.

Symbolický interakcionismus se primárně zrodil z opozice proti tehdy vládnoucímu a silně zjednodušujícími behaviorálnímu pojetí vzájemného bezprostředního ovlivňování. Lidské jednání není pouze reakcí na chování druhých lidí, tak jako reagují na podněty zvířata v experimentální situaci, ale uplatňuje se v něm zprostředkující úloha symbolů. Užívání symbolů umožňuje novou lidskou úroveň prožívání druhého, neboť vnější podněty jsou vždy interpretovány. Současně s tím se v průběhu interakcí vytváří u jedinců sebepojetí, neboť jedinec nekomunikuje pouze s druhými, ale i sám se sebou. Symboličtí interakcionisté zdůrazňovali, že tato komunikace se sebou samým se odehrává „z perspektivy druhého", resp. „zobecnělých druhých" tak, jak jsme si o jejich očekáváních vytvořili představu na základě vzájemných kontaktů a komunikace.

Sociální svět jedince není něčím předem daným a postupně odhalovaným, ale neustále se znovu a znovu konstituuje v množství zcela konkrétních sociálních interakcí. Mead sám pojímal svět jako trvale vznikající a utvářející se v procesu vzájemných interpersonálních interakcí. To znamená, že v každé konkrétní interakci vznikají, konstituují se a reprodukují základní gnozeologické a ontologické struktury. Formování sociální zkušenosti jedince má proto zásadní význam pro porozumění samotné podstatě lidské zkušenosti vůbec.

Již první gesta dítěte představují podněty, na které reagují ostatní účastníci vzájemného jednání. Tato reakce není bezprostřední, neboť je již zprostředkována významem. Jedinec si záhy uvědomuje, co sděluje. Ale i ten, kdo reaguje, by měl být schopen interpretovat významy vlastních gest. Právě díky symbolům, které mají celou řadu významů, lze „přijmout roli" či předjímat očekávání druhých lidí – a podle toho regulovat vlastní chování. Schopnost gest vytvářet tutéž reakci v „Já" i v druhém účastníku komunikace zaručuje obecný intersubjektivní obsah, který je nezbytný pro jazykovou komunikaci.

Symboly, které mají význam, jsou utvářeny již v dyadických interakcích. Ale v průběhu mnoha interakcí s řadou různých lidí jedinec bere v úvahu a postupně zobecňuje požadavky celých od sebe vzájemně odlišných skupin, vytváří si obecnější koncept role odvozený z pohledu „zobecnělého druhého". Mead napsal:

> *„Skutečná univerzálnost a neosobnost myšlení a rozumu je výsledkem toho, že individuum přijalo postoje druhých ve vztahu k sobě, a následné krystalizace všech těchto postojů v jediný postoj nebo hledisko, jež lze nazvat postojem zobecnělého druhého."*[18]

V časech vypjatého individualismu a vlády extrémního behaviorismu watsonovského ražení, Mead přišel s revolučním pojetím sociální dimenze lidského „Já" a ukázal, že jedince nelze redukovat na stroji podobný psychologický mechanismus řízený souborem jednoduchých instinktů či reflexivních reakcí. „Já" nemůže existovat bez druhých, neboť se teprve krok za krokem postupně vynořuje z množství vzájemných interakcí a ze symbolické komunikace.

Teprve v průběhu celé řady následujících desetiletí si sociální badatelé začali uvědomovat epochálnost Meadova obratu, který převrátil tradiční pojetí vztahu mezi jedincem a společenstvím. Prvotní není Já navazující a rozvíjející vztahy k druhým, ale původní je společenství, které je organizované tím způsobem, že se jedinečná autonomie či sebepojetí Já může uskutečnit. Původní je lidské společenství neustále obnovované a rozvíjející se na komunikativní bázi, kde do hry vstupují otázky znaků, symbolů, komunikace a logiky. Jedinečná gesta mají symbolické významy, které jsou současně univerzální povahy, čímž zakládají možnost vytváření obecného a univerzálního světa, kterým disponuje lidské společenství.

Prostřednictvím jazyka se jedinec může začlenit do kooperativních aktivit, předjímat i postoje jiných lidí. Proto je jazyk nejen nezbytnou součástí sociálního jednání, ale i principem společenského uspořádání, umožňujícího i kontrolu nad organizováním činností.

Bytí jedince není principiálně možné bez jazyka. Symbolizace umožňuje konstituci předmětů. Ty nemohou existovat jinak než v systému sociálních vztahů. Proto jazyk není jen nástrojem symbolizace situací či objektů, ale umožňuje i jejich existenci. Je to totiž samotný jazyk, jehož prostřednictvím jsou situace nebo objekty opakovaně utvářeny a rozpoznávány.

I sebe-identifikace či vytváření sebe-identity jsou vázány na užívání jazyka a jsou možné až s osvojením řeči. Společenství či sociální skupina, v níž je jedinci udělována sociální identita, byla vyložena pomocí pojmu „zobecnělého druhého". A koncept zobecnělého druhého byl vyložen z představy očekávání praktického komunikativního jednání. Právě na příkladech herních a hrových situací Mead ukazoval etapy socializace spojené s přijetím rolí. Akceptace rolí je však vždy založena na schopnosti anticipovat očekávání „zobecnělých druhých". Tím zůstala v koncepci symbolického interakcionismu zachována cesta k zakomponování i potřebné míry svobody, která má v sociální činnosti těžiště v individualitě. Svoboda není prostřednictvím empirického výzkumu vykazatelná. Ale v obecné rovině platí, že v souvislosti s prosazováním konceptu „očekávání" je nutné vždy zvažovat i možnost jisté „nepředvídatelnosti" lidského jednání.

Jean Piaget a Lawrence Kohlberg: morální vývoj dítěte

Mnoho badatelů uvažovalo nad vývojem vědomí u dítěte. Co znamená pro jedince sociální svět? Jaké formy vědomí si vytváří sebevědomá, myslící bytost? Značný vliv na sociální badatele hledající odpovědi na tyto otázky měl švýcarský vývojový psycholog Jean Claude Piaget.

J. Piaget vedle S. Freuda představuje jednoho z nejdůležitějších a nejoriginálnějších badatelů a autorů pojednání o dětském vývoji. Již v roce 1920 se soustředil na to, jak dítě rozumí svému prostředí, jak vidí svět a jak rozvíjí svou osobní filozofii. Jeho objevy v oblasti myšlenkových procesů jsou zcela unikátní a byly založeny na používání jedinečných výzkumných metod.

Piaget strávil dlouhé hodiny s malým počtem dětí a vedl s nimi jednoduchou konverzaci. Otevřené debaty zasvětil otázce, jak dítě aktuálně myslí. V této fázi Piaget vyvinul způsob záznamu pro myšlenky, které jsou značně cizí dospělé mysli. Například dítě připisuje neživým objektům lidské motivy a má tendenci nahlížet vše jako existující pro lidské účely. To, podle Piageta, logicky zdůvodňuje a objasňuje dětskou nekonečnou a neustále opakovanou sérii otázek, „proč" jsou předměty takové, jaké jsou: „*Strýčku, proč je moře slané?*" – „*Proč je tráva zelená*?" apod. Tyto otázky se již téměř neobjevují u dospělých, neboť pro ně by musely být vyloženy vědecky. V počáteční fázi výzkumu Piaget popsal egocentrismus dětského myšlenkového světa, který se vyznačuje tendencí k vynalézání slov, a dítě přitom zkouší dospělé ve svém okolí, jak jeho slovům rozumějí.

Další fáze výzkumů, které Piageta zaměstnávaly od čtyřicátých let, byla zaměřena na přirozenost dětské inteligence. Již raná pozorování jej přesvědčila o tom, že děti nejsou do určitého věku duševně schopné převzít role. Piaget se tedy snažil porozumět tomu, jak se kognitivní schopnosti u člověka rozvíjejí. V této fázi vyvinul řadu důmyslných testů mentálních procesů, které též aplikoval na svých vlastních dětech. Po stovkách mnohokrát opakovaných experimentů byl schopen zobecňovat své nálezy o stadiích, v nichž přibližně popsal **intelektuální vývoj** normálního **dítěte**.

Piagetovy stupně kognitivního vývoje začínaly u *senzomotorického stadia*. Od narození do dvou let se dítě orientuje ve světě prostřednictvím svých smyslů. V tomto čase si rozvíjí kapacitu pro formování mentální představivosti týkající se fyzikálních objektů.

V *předoperačním stadiu*, které probíhá přibližně od dvou do sedmi let, se dítě spřátelí se symboly. Učí se jazyku a na konci tohoto stadia dokáže rozlišovat mezi symboly (např. „svět") a tím, co reprezentují.

V *konkrétním operačním stadiu* mezi sedmým a jedenáctým rokem se rozvíjí kapacita k provádění mentálních operací. Vyvíjí se logické myšlení a dítě je schopné pochopit klasifikační systémy.

Ve stadiu *formálních operací*, probíhajícím zhruba od jedenácti do patnácti let, jedinec rozšiřuje kapacitu svého myšlení. Je schopen uvažovat abstraktně o poznatcích týkajících se fyzikálního světa a vynášet vlastní úsudky o obecných soudech.

V poslední fázi svých výzkumů, počínající v roce 1940 a končící v roce 1980, se Piaget zabýval pohnutkami dětského morálního vývoje. Zabýval se tím, jakým způsobem dítě interpretuje hraní a hry a jak usuzuje o důsledcích svého jednání. Ve Spojených státech tuto linii výzkumu rozvinul Lawrence Kohlberg, který zahrnul Piagetovy výzkumy do svého konceptu dětských stadií **morálního vývoje**.

Kohlbergova teorie morálního vývoje zdůrazňuje *kognitivní aspekty mravního jednání*. Při výzkumu padesáti sedmi dětí z Chicaga, který začal v roce 1957 a pokračoval až do jejich mladší adolescence, Kohlberg předkládal dětem příběhy s etickými dilematy, jak je vystihuje např. stručný obsah následujícího:

> *„Manžel říká, že jeho žena vyžaduje speciální druh léků, protože má těžkou rakovinu. Medikace je extrémně drahá a manžel může pořídit pouze polovinu potřebných léčiv. Když prosí vynálezce léků, aby snížil cenu, zadržuje svou agresivitu, protože vynálezce získal mnoho peněz za svůj objev. Manžel zvažuje možnost krádeže léku a vlastní dítě se ho ptá, zda by kradl, aby zachránil svou ženu (Kohlberg and Giligan, 1971)."*[19]

Při studiu dětí různého věku a jejich odpovědí na takováto dilemata Kohlberg rozvinul teorii morálního vývoje existujícího v šesti stadiích, které lze shrnout do tří hlavních kategorií:

- V *předkonvenční úrovni morálky* je chování formováno prostým zpevňováním. Dobro a zlo jsou posuzovány dle vnějších důsledků, nikoliv podle etického kodexu. *Orientace na trest* vede dítě k jednání podle odměn a vyhýbání se všemu, co je považováno za špatné. Důležitý je výsledek jednání, nikoliv úmysl. Protože dítě rozumí sankcím, chová se především podle nich; morálka je tzv. situačně vázaná. *Orientace na odměnu* vede k naivnímu instrumentálnímu hédonismu. Výrazná je snaha vyhýbat se trestům za jednání, formuje se cit pro spravedlnost a rovnostářství. Dítě například vyžaduje tutéž pomoc, jaké se dostává jeho sourozencům, a to i v případě, že ji

vlastně nepotřebuje. Objevují se zárodky recipročního pojetí: co uděláš ty pro mne, to já udělám pro tebe.

- V *konvenční úrovni morálky* se dítě zabývá *normováním ve vztažných skupinách*, jako je rodina, přátelé, spolužáci apod., a orientuje se na to, aby bylo považováno za hodné dítě. Za správné je považováno to, co za ně označují druzí. Dítě zvažuje potřeby a požadavky druhých osob; lze se setkat s identifikací zájmů druhých osob a schopností porozumět perspektivě třetích osob. Při *orientaci na řád a zákon* se lidé cítí jako podřízení zákonům a svým závazkům. Jedinec se cítí odpovědný za neplnění požadavků zákona, jehož působení je výraznější než touha porušit jej k vůli nějaké osobě nebo možným výhodám.
- V *postkonvenčním stadiu morálky* jedinec prochází kontroverzemi mezi zákony platnými ve společnosti a právy stojícími nad zákony, což vyjadřuje slogan *„zákony byly udělány pro člověka, nikoliv člověk pro zákony"*. Zákony mají chránit práva člověka. Nastane-li však specifická situace, je vhodné zákony změnit nebo zvolit jejich nový výklad. Lze hledat i nová řešení zdánlivě patové situace. Kohlberg byl v době tvorby své koncepce přesvědčen, že do tohoto pátého stadia, kdy jedinec uvažuje o orientaci na společenskou smlouvu, dospěje zhruba asi 15 % všech lidí v minimálním věku 25 let. Většina psychologů dnes soudí, že vyššího stadia dosahuje více lidí a v nižším věku. Posledním, šestým stadiem je dosažení tzv. *univerzální etiky*, kdy je jedinec zaměřen na otázky svědomí nebo etických ideálů. Jedinec tak může dospět až k přesvědčení, že každý má právo na život, svobodu a spravedlnost. K tomu se druží vědomí, že hodnota jediného života je důležitější než názor většiny.

Kohlbergova teorie se stala předmětem značné kritiky, neboť mu bylo vyčítáno, že nevyložil kulturní odlišnosti a rozdíly v morálním vývoji u mužů a u žen. Feministka Caroll Gilliganová například tvrdila, že Kohlbergova stadia byla konstruována na základě rozhovorů s muži. Ženy podle ní zpravidla dosahují „nižších" výsledků (v původní verzi uvedla většinou stadium 3 tam, kde muži dosahovali stadia 4). Ženy však nejsou méně morální, ale kladou větší důraz na sociální aspekty situací. Více než starost o fungování pravidel setkáváme se u nich se soucitným zájmem. Další významný představitel teorie morálního vývoje R. L. Selman vzal do úvahy sociální perspektivy. Nezbytným předpokladem vysoké morální úrovně je rozvoj schopnosti nahlédnout situaci z hlediska druhého člověka, třetího nezaujatého pozorovatele, z hlediska vyššího soudce, nebo dokonce společnosti jako celku.

Studie o mikroprostředí

Urie Bronfenbrenner[20], který se věnoval významnému výzkumu vlivu prostředí na socializaci, si kladl otázku, do jaké míry jsou podmínky prostředí důležité pro vývoj probíhající v raném dětství? Když shrnul závěry mnoha studií zabývajících se touto problematikou, vytvořil dvě základní propozice:

1. V průběhu normálního vývoje dítě potřebuje trvalý, iracionální zájem jednoho nebo více pečujících dospělých, kteří se budou věnovat společným aktivitám s dítětem.
2. Aby se jeden nebo více dospělých mohli věnovat péči a vzájemným aktivitám s dítětem, potřebují veřejnou ochranu, která je důležitá k tomu, aby bylo možné vytvořit příležitosti, zdroje, stavy podpory, příklady a především uvolnit čas pro rodičovství, tj. čas, který je primárně tráven s rodiči, ale také s druhými dospělými ovlivňujícími vývoj dítěte uvnitř i vně domova.

Bronfenbrennerova první propozice klade důraz na vnitřní prostředí domova. Podtrhuje-li „iracionální prostředí" dospělých, pak má na mysli lásku. Ten, kdo má vliv na socializační procesy, objasňuje autor, musí být „*bláznivý jako děcko*". Tento závěr odvodil z mnoha studií o emocionální deprivaci dětí.

U. Bronfenbrenner je znám jako tvůrce ekologické systémové teorie, někdy také označované jako bioekologická systémová teorie.[21] Podle ní lze dětskému vývoji nejlépe porozumět na základě studia vlivů okolí. Vlivy okolí podmiňující změny osobnosti lze rozdělit na vlivy *mikroprostředí* (microsystem), *mezoprostředí* (mesosystem), *exoprostředí* (exosystem), *makroprostředí* (macrosystem) a *čas* (chronosystem).

Mikroprostředí zahrnuje nejen rodinu, ale i přátele, příbuzenstvo a obyvatele dané městské čtvrti, kteří vytvářejí konkrétní výchovné okolí, v němž se odehrávají řádné a časté kontakty s dítětem.[22] Pojem „mikroprostředí" je v principu konstrukt, který vyjadřuje, že společenské vlivy jsou vždy zprostředkovány okruhem zcela konkrétních osob v malých společenstvích a ty vytvářejí systém, v němž se odehrává socializace jedince.

Mikroprostředí je pracovním pojmem, který nelze zcela přesně definovat. Označuje sociální pole, v němž jedinec vyrůstá a v němž se utvářejí především mezilidské vztahy, které se vyznačují úzkou a bezprostřední vzájemností kontaktů mezi jedinci. Tyto vztahy bývají naplněny citovostí a afektivitou, vzájemné kontakty nejsou neutrální ani lhostejné. Mikroprostředí má v rané socializaci značný vliv na pojetí hodnot, motivaci, životní cíle a aspirace jedince, vybavuje jej i řadou habituálních návyků, které mu umožňují snadnou orientaci a životní pohyb ve společenstvích analogických tomu, v němž byl vychován.

Mezoprostředí obsahuje popis vztahů mezi dvěmi nebo více mikroprostředími, na nichž participuje každý jedinec, například zkušenost s rodinou (základním mikroprostředím) a školou (dalším mikroprostředím). Střídání různých mikroprostředí umožňuje jedinci vyrovnávat se s odlišnými druhy požadavků, zvyká si na změny prostředí a situací, v nichž je nucen se naučit orientovat, pohybovat a žít. V dospívání jsou to například cyklicky se opakující nároky rodiny, školského zařízení, ale i neformálních part či sdružení, jejichž střídání a postupné rozšiřování vede k pružnější adaptaci na střídání životních kontextů.

Sociální vzorce, které ovlivňují dítě, jej nepřímo zasahují a jsou označovány jako exoprostředí. *Exoprostředí* obsahuje například každodenní reference o rodičovském zaměstnání, popisy sociální sítě, do nichž je rodin zapojena, analýzy rozhlasových nebo televizních zpráv, kritiku vlády či společenských organizací. Neformální rozhovory dítěte

či dospívajícího s rodiči, kde jsou konfrontováni s řadou soudů o věcech, které vytvářejí obraz o okolním světě, formují hodnotový svět a klima rodiny. *Makroprostředí* ovlivňuje postoje, přesvědčení a ideologii dětské kultury, tj. kulturní hodnoty, o něž se výchova dítěte opírá. *Časem* je míněna epocha či dobové poměry, v nichž jedinec vyrůstá.[23]

Model předložený Bronfenbrennerem vyjadřuje, že vývoj dítěte je rezultátem interakcí mezi rodinou, školou, komunitou a společností v daném čase. V modelu je vedle konkrétních vlivů zdůrazněno, že historické místo a čas jsou důležitými determinantami vývoje lidského života.

2. Hlavní činitelé socializace

Jaroslav Koťa

Činitele socializace tvoří jednotlivci, skupiny nebo organizace, které ovlivňují chování jedince a utváření smyslu pro to, co považuje za bytostně vlastní – smysl pro Self. Nejdůležitější etapy socializace probíhají vždy *v malých skupinách*, v nichž se lidé setkávají „tváří v tvář", a tato malá lidská společenství jedinci zprostředkovávají univerzální vzorce, pravidla a zvyky jak v myšlení a v představách, tak v jednání. Tito činitelé mají nejvýraznější vliv na to, jak se člověk vyvíjí prostřednictvím odměn a trestů, a při osvojování sociálních vzorců a rolí, které mohou i zcela jednoduše sloužit jako modely lidského jednání.

Když dítě roste, vyřazuje či potlačuje obsahy, které tvořily zkušenost s rodiči, s paní k dětem či s vrstevníky, a je ovlivňováno vzory, s nimiž se setkává v každodenním životě, v televizních programech a v knihách. Počet a důležitost sociálních vztahů mimo rodinu prudce vzrůstá v průběhu pozdního dětství a adolescence. Výraz „zrcadlové já" v sobě zahrnuje celý rejstřík významných druhých – lidí, kteří hodnotí individuum jako hodné úcty.

Dalšího významného činitele socializace označuje termín „referenční skupina", který je výrazem pro skupinu či sociální vrstvu užívanou jedinci jako průvodce vývojem vlastních hodnot, postojů, chování a při utváření sebeobrazu.[24] *Referenční skupiny* mají jak normativní, tak také srovnávací funkci. Protože jedinci mají touhu stát se členy těchto skupin, pojímají je jako orientující a řídící, když jsou nejistí v tom, co si mají myslet nebo konat. Pak lze hovořit o normativní funkci, protože vzory přejímané z referenční skupiny udávají hodnoty a pravidla jednání, normy, které člověk respektuje ve svém myšlení a jednání, či se jim podřizuje.

Referenční skupiny zahrnují nejen členské skupiny (k nimž jedinec právě patří), ale především ty skupiny, k nimž by chtěl či nechtěl patřit. *Pozitivní referenční skupiny* jsou ty, jejichž členem by se rád v budoucnosti stal. Student, který věří, že bude navštěvovat vysokou školu, může své profesory vidět jako žádoucí referenční skupinu, snažit se o to, aby porozuměl jejich požadavkům, a může usilovat i o to, aby napodoboval hodnoty, postoje a chování těch členů, které do této skupiny zařadí. *Negativní referenční skupiny* jsou ty, které jedinec odmítá a nechce se k nim v budoucnosti připojit. Ctižádostivá vysokoškolská studentka může vidět přítelkyně své matky, které zná jako klábosící hospodyňky, jako příklad těch lidí, kterými by se nechtěla stát. Její vlastní sebeobraz bude záviset částečně na tom, jak si, na rozdíl od nich, bude vytvářet představu úspěšného jednání či úspěchu v životě vůbec.[25]

V některých případech referenční skupina není skupinou ostatních, ale je sociální kategorií lidí, kteří dosáhli a sdílejí jisté sociální charakteristiky. Například lidé, kteří jsou šťastně ženatí, mohou rozvedené nahlížet jako negativní referenční skupinu. V některých případech je referenční skupina sociální fikcí – například idealizovaní doktoři, politici, právníci či atleti, kteří jsou představováni ve sdělovacích prostředcích.

2.1 Úloha a význam rodiny

Rodina je tradičním společenstvím osob, které lze najít v nějaké podobě v každé známé kultuře. V jejím rámci se utvářejí základní charakteristiky duševního života jedince. Rodina přitom slouží jako zprostředkující skupina mezi jedincem a společností. Proto byla Cooleym označena za „primární společenskou skupinu", v níž se lidé setkávají tváří v tvář a jsou provázáni vzájemnými emocionálními vztahy. Vnější vlivy jsou tímto společenstvím přeměňovány a svérázně upravovány, což rodina činí i se společenskými vlivy na jedince.

Obecně vzato primární funkce rodiny spočívá v tom, že již od narození ovlivňuje vývoj jedince, vytváří citové vazby, které mají dlouhodobý vliv a zapisují se trvale do duševního života dítěte. Jedinec si odnáší s sebou do života základní pojetí citů a modely chování jako své vlastní dispozice či sklony. Zprostředkující funkce rodiny spočívá také v tom, že si v jejím vztahovém rámci jedinec osvojuje *základní životní stupnici hodnot*, jejichž prostřednictvím se připravuje na společenský život.

Socializační funkce rodiny jsou velice široké. Rodina jednak zajišťuje uspokojování biologických potřeb dítěte, zajišťuje podmínky pro zrání a růst, jednak jej také připravuje na přijetí rolí a vzorů jednání. Z tohoto základu se rozvíjí vědomě řízená výchova – utváření návyků, sebekontrola, učení, přijetí disciplinovaných forem jednání, očekávání odměn či trestů apod. Právě v rodinném společenství se kladou základy budoucího jednání mimo rodinu.

Bezprostřední rodinné prostředí bývá považováno za monopolní v raném dětství zvláště u bílých rodin ze střední třídy. Zkušenosti ukázaly, že mnohé malé děti trávily vlastně veškerý čas s matkou a sourozenci. To lze srovnat s preindustriálními společnostmi, v nichž prarodiče, tety, strýcové, sestřenice a bratranci byli integrální součástí domácnosti. V mnoha etnických skupinách je rozlehlá domácnost stále trvající normou.

Z různých důvodů nejsou děti již trvale ochraňovány bezprostřední rodinou. Mnoho pracujících matek nechává své děti po značnou část dne u „paní k dětem" (která může, ale nemusí být členem širší rodiny) nebo ve školkách. I když rozvody a nové sňatky vytvářejí nové rodiny, nelze říci, že rodiče méně ovlivňují socializaci dítěte. Existují dokonce svědectví, že i pracující matky a rozvedení otcové věnují mnoho drahocenného času svým dětem – a to daleko více než jiní. Dost překvapivé je zjištění, že čas strávený s dětmi u průměrné nepracující matky je téměř zanedbatelně rozdílný od času, který

s dítětem tráví dnešní zaměstnané ženy. Zvláště pracující ženy ze středních tříd mají výraznou snahu si organizovat práci a denní aktivity tak, aby z nich vyčlenily část pro své děti, kterým v této době věnují maximální pozornost. Mnohé z nich si s dětmi více čtou, pomáhají jim s úkoly a věnují jim více času než nezaměstnané matky. Také tzv. studie Glueckových[26] z poloviny minulého století, která byla zaměřena na chlapce z nižších tříd, neukázala žádnou přímou souvislost mezi zaměstnaností matek a rostoucí delikvencí. Jestliže se v posledních letech konečně začíná uvažovat o významné roli otce, pak byla u mladistvých delikventů často nápadná právě absence otcovské výchovy. Neúčastní otcové jsou přitom dvojího druhu: a) ti, kteří po rozvodu opouštějí nejen partnerku, ale i její děti, b) vysoce angažovaní politici či workholici, jejichž život a zájmy leží zcela mimo život rodinných příslušníků.

Studie o rodinné socializaci odlišují tři styly rodičovské výchovy a jejich vlivy na děti. Diana Baumrind[27] například rozlišovala tři odlišné styly rodičovské výchovy, které efektivně ovlivňují vývoj dítěte. *Autoritářští rodiče* vycházejí z přesvědčení, že poslušnost tvoří základní ctnost dítěte. Očekávají, že dítě udělá, co řeknou, a to bez diskusí. Jestliže se dítě na něco ptá, odpovídají mu: „*Protože jsem to tak řekl.*" Rodiče touží a potřebují být prvními v domácnosti. Proti tomu *podrobiví (permisivní) rodiče* shledávají svobodné sebevyjádření jako ctnost. Mají sklon vyhýbat se konfrontacím a disciplíně a disponují řadou doporučení pro posílení odpovědnosti a řádu. Dětská přání a potřeby jsou první v jejich domě. *Autoritativní rodiče* se nacházejí někde uprostřed mezi uvedenými extrémy. Očekávají, že dítě bude akceptovat domácí řád, ale povzbuzují ho, aby vyjádřilo své mínění. Neváhají upustit od požadavků poslušnosti a disciplíny a mají ve zvyku užívat trestů pouze tehdy, když se dítě chová nesmyslně či nerozumně. V těchto domácnostech jak rodiče, tak děti mají vyvážená práva a odpovědnost.

D. Baumrind zjistila, že děti autoritativních rodičů mají tendenci být nezávislé, přátelské a kooperativní. Je zajímavé, že děti autoritářských a podrobivých rodičů mají tendenci k závislosti a uchylují se pod ochranu dospělých, jsou více sobecké a málo kooperují se skupinou vrstevníků. Protože dříve měly málo svobody, chtějí ji později příliš mnoho. Jako výsledek nedostatečného sociálního učení se dostavuje nepřizpůsobivé chování. Baumrind přitom nespekulovala nikdy o tom, proč jsou někteří rodiče autoritářští, jiní podrobiví či autoritativní.

Melvin L. Kohn se ve svých výzkumech zaměřil na třídní a sociální rozdíly, které považoval za sociologické klíče.[28] Srovnával především děti z dělnických rodin a z tzv. střední třídy. Zjistil, že dělnické rodiny tendují k respektu k tradicím. Chtějí, aby jejich děti byly upravené a čistotné, poslušné a uctivé. Rodiče náležející do střední třídy kladou důraz spíše na rozvoj dítěte. Přejí si, aby jejich děti byly komunikativní, toužily po učení, byly připravené na sdílení a kooperaci a aby byly šťastné. Dělnické rodiny jsou orientovány na konformitu k vnějším standardům jednání. Rodiče ze střední třídy jsou orientováni na vnitřní dynamiku a oceňují u dětí jejich sebekontrolu.

Kohn byl toho mínění, že rozdílné cesty v socializaci dětí plynou z toho, že dospělí reflektují osobní zkušenosti, především zkušenosti ze zaměstnání. Středně stavovská

zaměstnání vyžadují schopnost zacházení (manipulace) s interpersonálními vztahy a rozvinuté řízení sebe samého. Úspěch v profesi je především založen na individuálním úsilí. Dělnická povolání jsou založena na zacházení s věcmi. Tzv. modré haleny jsou předmětem dvojité standardizace a supervize. Úspěšný výkon a jeho úroveň je převážně výsledkem kolektivního úsilí, sjednocené organizace. Získání a udržení práce znamená, že dělník se podrobí skupině a jednotné autoritě. Příležitosti k uplatnění sebeřízení a iniciativy jsou velmi omezené.

Obě skupiny rodičů socializují své děti pro svět podle toho, co oni sami znají a prožívají. Druh četby v domácnosti, výběr toho, na co se dívají v televizi, na co je zaměřena jejich konverzace, společné rodinné aktivity a obecná očekávání spojována s dětmi jsou tak výrazem sociální diferenciace. Platí, že to, jak jsou děti vychovávané doma, může působit na dětské činy a na jejich jednání ve škole. Zvýrazněné odlišné hodnoty a vyžadované odlišnosti v chování ze strany rodičů bezděčně reprodukují sociální rozdíly i v následující generaci.

E. E. Maccoby a J. A. Martin[29] podtrhli, že mnoho výzkumů vlivů rodiny naráží na skutečnost, že socializace je často považována za jedinou cestu, jak rodiče ovlivňují děti. V mnoha šetřeních se ukázalo, že nelze jednoznačně potvrdit výrazný vliv rodičů na jednání dětí. J. Dunn, R. Plomin a C. Daniels[30] zjistili, že přátelské a nezávislé děti mohou vyvolat autoritativní rodičovství, kdežto ukňourané a obtěžující děti mohou přivést některé rodiče k tomu, že se stanou tyrany či vysoce autoritářskými. G. H. Mead hovořil o tom, že problému, zda je dříve slepice či vejce (co je primární: chování rodičů, nebo zvláštnost dítěte), se vyhneme, jestliže pojmeme socializaci jako výsledek vzájemných interakcí ve „hře" rodičů a dětí, která je hrána společně.

Sociologický pohled na rodinu jako výchovné společenství, v němž se dospělí setkávají s dětmi při společných činnostech, bývá poznamenán více či méně skrytými obavami. Tato skutečnost je dána tím, že zájem o rodinu je principiálně formován starostí o příští generaci. Statisticky významné jevy jako klesající porodnost, rostoucí zaměstnanost matek a další ukazatele domnělého rozkladu rodiny nejsou zjevně zdaleka alarmující tím, že by signalizovaly výrazný pokles kvality a bohatství dospělého života. Ale jsou hrozivé, protože vyvolávají domněnky, že ohrožují budoucnost společenství. To je také důvod, proč srovnávání generací preferuje závěry, které vyznívají nepříznivě vůči moderním rodinám, neboť návaznost je považována za závazný standard. Jakákoliv změna v charakteristikách rodiny je z hlediska udržování kontinuity nahlížena jako možný úpadek či ztráta, nikoliv tedy jako vzestup či pokrok.

Zda se socializační působení v rodinném společenství kvalitativně zlepšuje či naopak snižuje, nelze snadno vyložit. Dobrou tradiční výchovu mohou někteří nahlížet jako přespříliš represivní, jiní naopak jako velmi liberální. O modely realizované výchovy v rodinách i ve škole se vedou nepřetržité veřejné spory. Lze se právem domnívat, že právě to svědčí o rostoucím zájmu mnoha různých lidí na řešení problému kvality mezilidských vztahů, ale i o snahách podrobit rodinnou výchovu systému sociální kontroly.

Tím ovšem problém rodiny a jejího soukromého života přerůstá zdi domácnosti a stává se problémem, který má celospolečenskou dimenzi.

Výsledkem mnoha diskusí je poměrně vysoká shoda v základních principech přístupu k dětem. Za základ je považováno, aby děti měly pocit bezpečí, dostávalo se jim průběžné a dlouhodobé péče, nebyly zneužívány ani opuštěny a byly chtěny jak rodiči, tak společností jako celkem. Relativně vysoká shoda je také v tom, že růst dítěte by neměl být výsledkem příliš silných tlaků a neměl by být nadměrně uspěchaný, na druhé straně by neměl být zbytečně prodlužován.

Jeden z klasických mýtů sdílených o rodině je, že s rozkladem vícegenerační rodiny na prahu industrializované společnosti a její změnou v tzv. nukleární rodinu[31] se stává vratkou socializace dítěte, vychovávaného v menším okruhu příbuzenských osob. Některá statistická šetření však ukazují, že v řadě zemí nebyla vícegenerační rodina sdílející společnou domácnost ani v minulosti tak významně rozšířená, jak se obvykle předpokládá. I když se v posledních čtyřech generacích v průmyslovém světě prudce zmenšil počet dětí v rodině, neznamená to, že by podstatná část společnosti nechtěla žádné potomky. Menší rodiny jsou dokonce pro mnohé děti výhodnější.

Také mýtus o rostoucí rozvodovosti a jejím dopadu na vývoj jedince není tak hrozivý, za jaký je často vydáván. Srovnání statistických údajů ukazuje, že rozvodovost neznamená, že by dítě nežilo přinejmenším s jedním ze svých rodičů, a tím pádem vyrůstalo s příbuznými, pěstouny či ve výchovných institucích. Počet dětí žijících alespoň s jedním rodičem se podle dlouhodobých statistických trendů naopak postupně zvyšuje. Klesající úmrtnost dospělých v minulém století znamenala, že stále méně dětí ztrácelo biologicky nejbližší členy rodiny. Již v první polovině 20. století mnohé rozvedené ženy nechávaly děti žít u prarodičů, posílaly je k dalším příbuzným či dokonce do sirotčinců. Ve druhé polovině století prudce narostl počet rozvedených žen s dětmi, které nadále udržovaly svou pozici v čele rodiny. I když svěřovaly načas dítě prarodičům, většina jich držela stále rodinu pohromadě a kontrolovala vývoj dítěte.

Dopad rozvodu nebo úmrtí rodičů na další život mladého jedince není příliš detailně prozkoumán. To je také jeden z důvodů, proč si do těchto událostí lze promítat nejrůznější hypotézy a obavy. Veřejné mínění sdílí obecně rozšířenou představu, že žáci přicházející do školy z rozvrácených domácností nemají tak vysokou školní úspěšnost jako z nerozvrácených. Některé výpovědi však svědčí o něčem jiném. Problém je spíše v tom, že domácnosti vedené pouze jedním rodičem mívají málo nebo dokonce nedostatek materiálních prostředků. Děti v rozvádějících se manželstvích přitom nemusejí žít hůře než ty, které žijí ve stabilních rodinách, ale procházejí řadou zátěžových situací a mnohé prožívají ztrátu životních opor. I nedostatečné záznamy poukazují na to, že řada dětí se dokáže relativně rychle vyrovnat s rozchodem rodičů a v případě rozvodu může být mnohý rozpad manželství lepším řešením než trvalý život v domově plném stresových situací, konfliktů a napětí.

Rozvod má sice vždy traumatizující účinek, ale ve většině případů nejnáročnější fází nebývá konfliktní situace před rozvodem, ani v průběhu rozvodového řízení, ale nastává

zhruba v následujícím půlročním období, kdy se dítě náhle ocitne pod velkým sociálním tlakem okolí a je nuceno se vyrovnávat s novou rolí dítěte rozvedených rodičů. V posledních desetiletích se však odehrávají změny, které poukazují na to, že ty děti, které zůstanou se svými matkami, jsou na tom lépe, než ty, kterých se ujali pěstouni nebo další příbuzní. Možnost zůstat s jedním z rodičů snižuje traumatizující důsledky nepříjemných událostí. Proto se také vzrůstající tendence ovdovělých a rozvedených žen ponechat si své vlastní děti zdá být nejvhodnějším řešením. Objevují se studie zabývající se zvláštností generace přibývajících jedináčků a jejich specifickými povahovými rysy, protože nejen těchto dětí v populaci přibývá, ale lze předpokládat, že mnozí tito jedináčci budou ve společnosti zaujímat významné pozice, a vtiskovat tak společenství jiný charakter, než jí dosud dávali ti, kdo vyrůstali v sourozeneckých kohortách.

Ne zcela jasná je tendence žen pořídit si dítě, ale bez manžela, vytvořit si vlastní domácnost a žít odděleně i od ostatních příbuzných a přátel. Nepřítomnost dalších dospělých v domácnosti zvyšuje enormně odpovědnost za zabezpečení dítěte a neumožňuje odreagování některých napětí, což může zvyšovat podrážděnost. Ale děti v těchto domácnostech jsou předmětem nepřetržité pozornosti a často utvoří s matkou mimořádně pevnou a obapolně sdílenou alianci. Rubem bývá ztráta společnosti dalších dospělých, omezení kontaktů a tím i modelových rolí, s nimiž se běžně děti setkávají ve velkých domácnostech. Zatím nebylo objasněno, proč řada lidí touží po oddělených domácnostech, čeho se vzdávají a co tím reálně či alespoň fiktivně získávají. Přesto situace rozvodu, ztráty rodičů, vědomé přijetí v úzké domácnosti mají výrazně individuální dopady a je obtížné ne-li téměř nemožné odhadnout, jaký budou mít tyto skutečnosti vliv na socializační působení na následující generaci. Objevují se studie o soužití matky se synem, který někdy bývá osamělými ženy pojímán jako jakási náhražka životního partnera, a matka pak takové dítě k sobě poutá řadou vazeb a pout a nedokáže jej „propustit na svobodu", aby mohlo plně dozrát.

Fenomenologická filozofie upozornila na skutečnost, že *domov* je významný prostor lidského pobytu na světě. I když zpravidla hovoříme pod vlivem sociologie o rodině, nejde ve skutečnosti jen o figury otce, matky a dalších příbuzných. Zakotvení do světa a jeho přijetí je silně ovlivněno tím, jaký a zda vůbec má dítě domov, který vždy tvoří jednu z významných os lidského bytí. Celkové naladění vůči světu je do značné míry ovlivněno nejen tím, jaká byla rodina, ale jaké bylo výchovné klima v domácnosti či místo, „do kterého je možné se kdykoli vrátit" – atmosféra domova. Z dat o rodině a způsobu, jakým se jedinec vztahuje k domovu, můžeme vyčíst mnohé z individuálního osudu mladého člověka, a dokonce se odvážit i některých prognóz dalšího vývoje.

Demografické a sociologické studie operující s velkými historickými soubory dat odhalují, že nelze zdokumentovat pokles významu rodiny v socializaci dětí. Často opakovaný příběh moderního věku o rozkladném vlivu změn v rodinném soužití je zřejmě více obecně sdílenou nostalgickou legendou než prokazatelnou skutečností. Zdá se, že je především plodem nejistoty a starosti o nastupující pokolení. Ale data nepotvrzují žádné obavy z toho, že bdělost rodičů klesala v rozpětí čtyř či tří generací. Faktem je to,

že dětí je v rodinách od poloviny minulého století méně, než jich bylo na jeho počátku, a prodlužováním věku dospělých je jich celkově méně v proporcích žijících generací. Ukazuje se také, že silné svazky mezi rodiči a jejich potomky trvají navzdory představám o rozkladu a krizi rodiny či manželství. Pozoruhodné je rovněž to, že stále více matek je zaměstnáno mimo domov a daleko více dětí chodí řádně do školy než například před sto lety, ale míra a kvalita jejich přímých kontaktů s matkami se zřejmě příliš nezměnila.

V české společnosti přibývá v posledních desetiletích výrazně sňatků, v nichž je žena vzdělanější nebo starší než její partner. Mění se tradiční dělba rolí, kdy muž zaujímal postavení hlavy rodiny. Předpokladem fungující rodiny se spíše než nerovnost ve vzdělání stávají *společné zájmy* a *schopnost vést dialog o společných tématech*, pak rozdíly ve vzdělání nejsou podstatné. Novým jevem se stává, že ženy přejímají vedoucí roli v rodině, vydělávají peníze, ale současně touží realizovat mateřské pudy. Pokud ovšem partner v takovém modelu rodiny postupně ztrácí pole pro seberealizaci a začne mít pocity nedostatečnosti, začne to v partnerském vztahu viditelně „skřípat".

2.2 Skupiny vrstevníků

Vrstevnické vztahy se utvářejí od raného dětství, ale zásadní význam nabývají v období puberty a adolescence. V těchto životních etapách se u mladých lidí výrazně projevuje snaha dosáhnout v primární skupině vyšší míry samostatnosti. Dospívající se proto odklánějí od rodiny a dochází k příklonům k vrstevníkům, kamarádům a přátelům. Příslušníci střední a starší generace dospívající stále nepojímají jako plně odpovědné a sobě rovné bytosti, zatímco vrstevníci si navzájem poskytují *uznání*. Zatímco dospělí stále naléhají na poslušnost, plnění úkolů, kázeň a snaží se často nepříliš úspěšně posilovat takové vlastnosti, jako je píle, pravidelnost aktivit a vytrvalost, vrstevníci jsou přitažliví tím, že nabízejí *kooperaci, empatii* a *společné zážitky*. Daleko více než dospělí akceptují vrstevníky jako fyzicky a psychicky dostatečně vyspělé, navzájem se považují za plnohodnotné osobnosti.

Adolescentní vrstevníky často spojuje tzv. druhé *období vzdoru*, kdy testují, kolik jsou rodiče a vychovatelé ochotni unést a tolerovat, nedokáží s nimi již zcela vycházet ani se jim svěřovat. Rádi by se emancipovali od rodiny, ale současně jsou nuceni přijímat její podporu. Roli těch, k jejichž pomoci se mohou obrátit, bývají členové part a skupin vytvářených nezávisle na dospělých. A právě tito vrstevníci poskytují členům part duševní oporu, ale i ochranu a pocit přináležitosti ke světu vrstevníků, v němž lze daleko snadněji vyniknout a dosáhnout úcty a úspěchů než ve světě dospělých.

Nejcitovanější psycholog 20. století Granville Stanley Hall v knize *Adolescence* z roku 1904 se jako první pokusil o zachycení specifiky mladistvých. Právě pod jeho vlivem celé generace psychologů začaly pojímat dospívání jako *stadium krize*, jako věk nového zrodu člověka a *údobí těžko řešitelných konfliktů mezi jedincem a společností*. V západní

společnosti se tak již přes sto let pěstuje představa, že *dospívání* je především krizové průchozí období, představuje *moratorium vztahů* v dospělosti, které jsou zatím přehrávány nanečisto a „na zkoušku", přičemž dospívající se nalézají na křižovatce nejistoty, očekávání, ale i iluzí a nadějí. V jistém slova smyslu je výklad mládí a dospívání v moderní a postmoderní epoše konstruktem sociálních vědců, psychologů, sociologů, pedagogů a dalších. Namísto toho, aby byla akcentována svébytnost období, kdy jedinec dospívá a prožívá nejdramatičtější, ale možná i nejkrásnější a nejiluzornější období svého života, jsou spíše zdůrazňovány problémy, které dospívající přinášejí svému okolí, diskurs je veden o krizích, o řadě selhání a někdy i o sklonech k patologizaci každodenního jednání.

Vrstevnické vztahy v adolescenci vytvářejí zvláštní „subkulturu", která je zpravidla zcela specifickým útvarem uzavřeným před světem dospělých. Termín **subkultura mládeže** se začal šířeji užívat zhruba od šedesátých let 20. století a zprvu označoval svébytný systém norem a sankcí vznikajících ve vrstevnických skupinách, které proklamovaly svým životním stylem, kontakty a zvyklostmi život skupin nezávislých na autoritách dospělých. V mnohých těchto skupinách se objevují prvky konformity ke skupině vrstevníků, ale vedle toho jsou rozvíjeny sklony k romantismu a nereálným idealizacím světa, iluzím o budoucnosti a možných sdílených hodnotách, jakož i hluboce emotivní vztahy, pod jejichž ochranou je možné pokračovat v růstu osobnosti dospívajících.

I když úvahy o tom, že s mládeží to jde s kopce, se objevovaly již v antice, po druhé světové válce začalo výrazně sílit přesvědčení, že s dospívající mládeží není zdaleka vše v pořádku a stala se znepokojujícím společenským jevem zvláště v industrializovaných zemích. Ve studiích o mládeži se začaly objevovat popisné termíny, jako je například výraz „institucionální vakuum", který měl sloužit k opisu situace, v níž je mládež v období prudkého, leč nerovnoměrného živelného vzestupu společnosti ponechána ve vyprázdněném a společensky neregulovaném prostoru. V tomto prostoru nelze hovořit o nějakém stabilnějším systému hodnot, spíše se v něm vynořuje celá řada ohrožujících prvků, včetně sociálně patologických jevů.

Vznik tzv. subkultur mládeže, jejichž významnou součástí jsou vrstevnické vztahy, tedy lidí v přibližně stejné věkové kohortě, je nahlížen jako jedna z konfliktních epoch socializačních procesů. Socializace je sice stále považována za postupné zrání a vývoj dítěte od závislosti na rodině až po vytvoření samostatné, relativně nezávislé osoby, která je nejen schopná nezávislé existence, ale je schopná se sama živit, založit vlastní rodinu a regulovat vztahy k druhým lidem a ke společnosti. Ale problémem je, že akulturace a adaptace na společnost probíhají jakousi *oklikou přes vrstevnické vztahy*, kdy dospívající se nejprve identifikují s vrstevníky a vrostou do systému interpersonálních vztahů v adolescentním společenství, které lze číst jako formu *odcizení společnosti dospělých*, ale současně *vytvoření prostoru pro řešení problémů mezigenerační diskontinuity*. Vrstevnická skupina představuje nabídku a zformování psychosociálních možností k řešení celé řady dramatických problémů dospívání, kdy se jedinec zabývá řadou otázek smyslu života a smrti. Otázkou ovšem zůstává, zda je existence subkultur mládeže nutná, či

je spíše výpovědí o selhávání civilizace, která pro dospívající často nemá atraktivnější nabídku než systém příkazů a zákazů, sloužících k paralyzování veškerých společensky nežádoucích jevů a k regulaci chování.

Existence subkultury je někdy považována za přirozený jev vyvolaný tím, že západní společnost nutí v průběhu růstu jedince k sebeovládání, a proto v pubertě a v adolescenci již mladý člověk není ochoten se svěřovat rodičům a hledat pomoc u dospělých, ale obrací se k těm, kdo s ním sdílejí osobní potíže. Kritický náhled ze strany dospělých má tendenci nahlížet na subkulturu mládeže jako na společenství nezodpovědných, kteří si vytvářejí vlastní hantýrku, tráví nekonečné hodiny bezduchými telefonáty, počítačovou komunikací na webových stránkách a riskantními schůzkami, které se mohou zvrhnout až do delikventního či ohrožujícího jednání. Obviňují dospívající z konfliktního chování a snahy odpreparovat se od světa dospělých, vyhýbat se především odpovědnosti za budoucnost a uplatnění, což je vysoce znepokojuje, neboť dospělí si neuvědomují nejen všeobecnost tohoto jevu, ale především odmítají vlastní spoluúčast na vytváření vrstevnických subkultur mládeže.

Vrstevnické vztahy jsou na rozdíl od vztahů mezi rodiči, učiteli a dospívajícími rovnocenné. Nejsou ovládány rozdíly ve společenských pozicích. A dítě či dospívající neočekávají poslušnost jiných sobě rovných, rozhodně ne takovou, jakou od něj vyžadují dospělí. Důležitost vrstevníků jako činitelů socializace vzrůstá zvláště v adolescenci, protože zčásti to, co bylo „hráno" v šesti nebo sedmi, se stává „vážným" v patnácti či šestnácti. To, co si učitelé a rodiče myslí, má často pouze poloviční důležitost vzhledem k tomu, co si představují přátelé – vrstevníci. Obliba na střední škole či společenská úspěšnost v tanečních se stává hmatatelným potvrzením (afirmací) sebehodnocení. Mnohé závisí na tom, jakou si adolescent zvolí **referenční skupinu**. Někteří se chtějí identifikovat s těmi, kdo jsou vynikajícími studenty či tzv. mozky; někteří chtějí být pojímáni jako umělci nebo atleti; další vzhlížejí k filmovým idolům; jiní se stávají závislí na delikventech (partách narkomanů, sprejerů apod.). Způsob, jak adolescent hodnotí sám sebe, závisí výrazně na tom, zda je akceptován specifickou skupinou, nikoliv školou jako širším společenským celkem. Protože svět dnešní mládeže je stále silně světem *sociálních zrcadel*, znamená to, že mnozí jedinci jsou ochotni raději se stát členy skupiny třetího či čtvrtého řádu, než aby zůstali osamoceni.

Ačkoliv mladí lidé jsou v adolescenci značně orientováni na vrstevníky, neznamená to, že jsou vždy zcela odcizeni rodině. Je jisté, že řada dospívajících se často hádá s rodiči o oblečení, o čistotu, o drobné práce v domácnosti, o venčení psa, vynášení odpadků či o školní přípravu. Ale většina adolescentů má citové pouto a respekt ke své rodině, doufá, že jsou na ně rodiče alespoň vskrytu pyšní, a uvědomují si, že rodiče jim mnohé obětují.

Jako zcela nový jev se ukazuje, že klesající počet dětí v rodině dlouhodobě způsobuje výrazné zúžení příbuzenských svazků a vztahů. Jen málo dětí a dospívajících dnes jezdí k příbuzným na prázdniny či s nimi udržuje trvalé kontakty, čímž mizí možnost srovnání vlastní a jiné, odlišně fungující rodiny. Poslední sociologické výzkumy ukazují, že zhruba polovina babiček je angažovaná v zaměstnání a více než třetina odmítá se věnovat

výchově vnuků či vnuček. Tím se prudce zužuje reálný okruh vztažných osob kolem dítěte a jejich vliv je nahrazován virtuálními světy literatury, počítačů a elektronických napodobenin skutečnosti. Socializačním důsledkem je, že namísto klasických vrstevnických part je možné se setkat s téměř kmenovým uspořádáním a novými nečekanými vztahy ve skupinách mladistvých.

2.3 Škola jako socializační instituce

Škola je společenská instituce, která je výtvorem tisíciletého vývoje lidské společnosti. Do vínku je jí připisován účel, kterým má být výchova a vzdělání nastupujících generací. Alespoň takto byl pojímán význam školské docházky do počátku 20. století, ale v jeho průběhu se pojem školy rozšířil spolu s pojmem vzdělávání na všechny edukační stupně – od mateřských škol, přes základní a střední až po univerzity třetího věku, které slouží pozdní socializaci zralých dospělých.

Společnost existenci povinné školní docházky zdůvodňuje celou soustavou argumentů, ale i iluzí a mýtů podepírajících nezastupitelnost této instituce ve formování lidské osobnosti. V zásadě většina společností dospěla ke konsensu, že smyslem školské docházky není výchova introvertů, samotářů a vyhraněných individualistů, ale především občanů státu, kteří budou vybaveni potřebným souborem vědomostí, dovedností a návyků vhodných pro adaptaci na složitý běh moderních společenství, a pokud to bude jen možné, působení učitelů bude směřovat i k rozvoji mravního profilu a společensky přijatelného jednání. V tomto smyslu škola není ve svém působení pokračovatelkou rodinné výchovy, ale prostředím, v němž jsou rozvíjeny **občanské návyky** a nastupující generace je připravována na **zvládnutí** širších **společenských nároků** a **požadavků**.

V průběhu školské docházky učitelé usilují o formování světového názoru, předávají dětem a dospívajícím poznatky o sociálním a politickém řádu, poučují je o struktuře vlády a znění ústavy a dalších zákonů, učí je hrdosti na vlast a na státní symboly, poukazují na projevy úcty a loajality k vlastnímu národu. Vedle toho lze ve škole nalézt řadu vzdělávacích procesů, které jsou v posledních desetiletích často velmi úzce pojímány jako zacílené na dosažení dílčích a nesourodých kompetencí a blíží se někdy až k užšímu pojetí kvalifikace. Na druhé straně na adresu odpůrců školské vzdělanosti její obhájci vzkazují, že možná někdy v budoucnosti bude možné rozvolnit školskou docházku a nahradit ji novými alternativními formami, ale efektivnější způsob masového vzdělávání obrovského množství dětí a dospívajících než prostřednictvím školy zatím nikdo nevymyslil, natož aby jej ukázal a prokázal efektivitu takového výchovného a vzdělávacího působení.

V průběhu školské docházky se žáci učí ovládat mateřský jazyk a další komunikační jazykové prostředky – od cizích jazyků až po umělé jazyky vědních oborů, jako jsou

matematika, chemie, botanika či fyzika. Vedle toho škola předává i hodnotové vzorce a schvalované formy sociálního jednání, ukazuje více či méně direktivním způsobem, které chování je ve společnosti akceptovatelné a které se v důsledku společenského normování bude jevit jako odchylné, deviantní či neúnosné – a bude trestáno.

I když je škola pověřena vést procesy učení, slouží především jako nástroj sociální integrace a jako taková představuje „zavařovací hrnec" pro slučování odlišných povah, typů, rasových a národnostních zvláštností. Jako přípravka na společenský styk má tendenci zdůrazňovat toleranci, konformitu a sociální akceptaci odlišných typů a druhů lidí. V tomto smyslu se velice výrazně spolupodílí na formování sociálních postojů jak k sobě samému a druhým lidem, tak také k širší společnosti a světu. Posláním základní školy bývá v první řadě socializace, tj. nutnost vést dítě k adaptaci na společnost, k akceptaci autorit a ke společenské hierarchii, včetně respektu k tradičním společenským institucím. Mladý člověk ne vždy hned porozumí tomu, co od něj učitelé a vychovatelé požadují, proto školská výchova nese i jisté nepřehlédnutelné rysy ideové indoktrinace a manipulativního vedení dítěte.

V sociologii výchovy se pro přehlednost zdůrazňují **funkce školy**, kterými jsou: a) výchovná funkce, b) vzdělávací funkce, c) ochranná funkce, d) integrační funkce, e) selektivní funkce, f) kvalifikační funkce a g) resocializační či nápravná funkce.[32]

Většina mladých lidí pobývá na střední škole či učilišti minimálně 180 dní v roce. Vstávají brzy ráno, cestují do a ze školy, navštěvují výuku, zabývají se mimoškolními činnostmi a dělají domácí úkoly. Důležitost formálního vzdělávání za posledních sto padesát let prudce vzrostla a její role jako činitele socializace se neobyčejně rozšířila.

Mnohé školské obsahy výuky jsou speciálně upraveny pro socializační působení: vedou jednotlivé děti k tomu, aby se staly aktivními členy společnosti a přijaly společenské závazky. Učebnice občas obsahují varovné vzkazy před nevhodným či špatným jednáním různých mužů či žen. A škola také dokáže působit kontraproduktivně a prostřednictvím nejrůznějších kontaktů a dlouhodobých školních aktivit může být vytvořena řada ne zcela vhodných stereotypů v jednání. Škola učí i specifickým formám jednání, a to nejen takovým, jaké jedinec užívá v rodinné či sexuální výchově či při jejich ovládání, ale rozvíjí celý soubor základních lidských dovedností. Účast ve studentské samosprávě, činnost ve školním časopisu a celá řada dalších jednoduchých činností je průpravou pro mnohá zaměstnání dospělých. Mnohé role přidělované nanečisto slouží tzv. *moratoriu rolí*, kdy je možné o dospělých rolích snít, zkoušet si je nanečisto, ale mladý člověk ještě nenese jejich důsledky, má možnost z nich vystoupit a testovat nanečisto různé alternativy jednání.

Výchovně-vzdělávací instituce nesou značnou odpovědnost za přípravu mladých lidí pro svět práce. To je důležitá součást jejich kompetence a společenského pověření, podle kterého je nahlížena jejich efektivita či užitečnost pro lidský život a společnost jako celek. Začleňováním částí studentů do odborných výcvikových programů a dalších do teoretických přípravných tříd otevírá škola svým absolventům přístup do mnoha zaměstnání.

S. Bowles a H. Gintis[33] podtrhli, že sociologie konfliktů zdůrazňuje napětí a nespravedlnost těch procesů, které nejenže dětem přidělují odlišné typy vzdělání, ale současně

tímto způsobem vytvářejí základy pro celoživotní sociologickou nerovnost na trhu práce a v životních šancích. V protikladu k tomu funkcionální sociologie vidí tyto procesy jako počátek nutných metod zkoušení jedinců, kteří si chtějí najít uspokojivé zaměstnání. Otázku **nerovnosti šancí** ve vzdělávání řešili ve slavných studiích také P. Bourdieu a J. C. Passeron,[34] kteří inspirovali celou řadu výzkumů v dalších zemích. U nás vyšla v nedávné době na téma nerovnosti ve vzdělávání obsáhlá práce P. Matějů, J. Strakové, A. Veselého a dalších. Studie se zabývá otázkou reprodukce společenských nerovností prostřednictvím školské soustavy v České republice.[35]

Jedna z méně uvědomovaných rolí školy spočívá v tom, že uvádí osobnosti do velkých a značně neosobních organizací. V domácnosti jsou mladí lidé oceňováni podle toho, kým jsou (můj nejstarší syn, můj mladší bratr), ne jak se předvádějí navenek. Vnitřní pravidla soužití jsou přizpůsobena individuálním potřebám. Relace mezi rodiči a dětmi, bratry a sestrami tvoří mnohovrstevnou strukturu – osobní, emocionální, sociální, praktickou. Naproti tomu ve škole jsou mladí lidé oceňováni jmenovitě podle toho, jak se prezentují při zkoušení, ve slohových cvičeních, v textech či dle svého chování. Stejná pravidla jsou uplatňována vůči všem. Vztahy mezi studenty a učiteli jsou většinou spíše instrumentální než emocionální. (Někteří říkají, že učitelé vyučují a studenti se učí.) P. C. Violas[36] uváděl, že přesně vzato jsou další pravidla chování naučena zčásti v přípravě na pracovní požadavky. Takto se zkušenost ze školní docházky sama o sobě dávno stala vedle rodinné další nejdůležitější formou socializace.

Společnost si o školské docházce vytváří vhodné představy, ale i některé iluze podle dobových ideálů výchovy a vzdělanosti a dle toho, jakou jí připisuje závažnost v životě společnosti. Od této racionálními argumenty podepřené „mytologie užitečnosti školské docházky" se odvíjí také to, jaké prostředky je stát ochoten uvolnit na socializaci budoucích generací. Do toho se samozřejmě promítá i vztah dospělé populace k dětem a dospívajícím. Markantně je to srovnatelné například na míře opatření, prostředků a investic pro vychovatele při resocializaci dětí nemocných, poškozených, odchylných či deviantních. Škála přijímaných opatření může být neobyčejně široká – od snah tvrdě potlačit veškeré odchylky, snižovat hranice trestní odpovědnosti dítěte až za hranice únosnosti a stupňovat prostředky k represi potlačující veškeré nežádoucí projevy na straně jedné, až po snahy rozšířit kapacity pro diagnostiku odchylek, zvýšit množství dobře vybavených léčebných a nápravných zařízení, včetně institutů pěstounství a osvojování dítěte na straně druhé.

Školské organizace představují časově a prostorově oddělené enklávy, které si společnost vybrala jako vhodné úschovny pro ideály nejrůznějšího druhu. Rodičovská veřejnost navzdory kritickým výhradám od školy vyžaduje, aby předávala dětem a dospívajícím představu, že svět je krásnější a spravedlivější místo, než ve skutečnosti je. Podobně je idealizována lidské existence a celý lidský rod, je adorováno dílo a výkony člověka a u lidí se zdůrazňuje smysl pro čest, pravdu, krásu, dobro či rozum. Podtrhuje se, že lidstvo má za sebou skvělé epochy a výkony – a lze proto očekávat, že takové epochy opět nastanou. O něco mírněji bývá idealizována lidská společnost, národ či

vlast, obec a kraj, kde se jedinec narodil a vyrůstal. Podtrhuje se, že společnost má přes veškeré současné problémy zdravé základy či kořeny a svět je vhodně založen – a proto je dobré a zajímavé na něm žít. I kdyby společnost dosahovala poměrně skromných či nezřetelných výsledků, pomocí nejrůznějších příběhů zveličujících určité postavy či historické výkony je vydávána za společenství, pro které se má jedinec v případě potřeby i obětovat.

Učitel, který by začal adorovat negativní jevy, popisovat společnost jako neúnosnou či ohavnou a byl nadměrně kritický, by byl vzápětí ze školy vyloučen. Také narace o zločinných či deviantních jevech bývá nastavena tak, aby se zdůrazňovala jejich škodlivost, napravitelnost a dočasnost. Efektu kontrastu mezi idealizací a patologickými společenskými jevy bývá využíváno k osvětovým účelům a k vytváření následování hodných vzorů.

Střízlivě vzato je obtížné veřejnosti vysvětlovat, co všechno škola má v popisu práce, ale všichni stále doufají, že škola trvale udržuje při životě jistou zásobárnu ideálů a idealizací, kterým již dospělí jen stěží mohou uvěřit, natož podle nich žít či existovat v rozporuplném světě. Podle pravidla antropocentrického zájmu škola i nadále usiluje o nasycení života mladého člověka či dítěte **humánními** a **etickými hodnotami**. Škola je tak *živé muzeum lidských ctností*, které je třeba vštěpovat každé nastupující generaci. Proto někdy vzbuzují pochybnosti ty formy výuky, jež nechávají tyto důležité aspekty výchovy padnout pod stůl a nehodlají jim věnovat větší pozornost.

Postoje učitelů k dítěti nebývá snadné projasnit, tematizovat a vyložit, protože jde o poměrně složité komplexní aktivity. Jde nejen o ochranu dítěte před kontaminací nežádoucími vlivy. Je-li totiž škola vybrána jako úložna tradičních ideálů, nebývá zdaleka tak pragmatická, jak se jí někdy připisuje, a nesleduje proto čistě praktické cíle, ale spíše usiluje o rozvoj potenciálu dítěte a podporu možností jeho osobního růstu. Na druhé straně možnosti dítěte také formuje, přetváří a rozšiřuje repertoáry jeho aktivit a dovedností. Tím, že dítě a dospívajícího časově a prostorově odděluje od skutečného tlaku životních okolností, vytváří vhodnou *distanci nutnou k poznání věcí z odstupu*, ale i *ochranné klima*, v němž je možné ukazovat a odhalovat nejrůznější podoby světa. Proto se škola podobá *skleněnému domu*, v němž tato instituce zabraňuje, aby dítě bylo vystaveno příliš intenzivní či nezvládnutelné míře škodlivých vlivů. Za tím účelem je ve škole ochrana kombinována s regulací a vyžadováním základních pravidel provozu v podobě elementární kázně.

Mluvíme-li o vlivu školy na vývoj dítěte či dospívajícího, pak je třeba zmínit, že vedle zjevného kurikula představujícího předávané obsahy vzdělávání existují i nezjevné mechanismy, jejichž prostřednictvím jsou ve výchově předávány celé soustavy návyků a dovedností, aniž si to mnohdy učitelé či žáci uvědomují. Toto předávání se studuje pod názvem *skryté kurikulum* a obsahuje takové úkony, jako jsou rituály úcty, zdravení, přezouvání se, dodržování kázně v průběhu vyučovací hodiny a o přestávkách a mnohé další. Žák či student zdraví přicházejícího učitele povstáním v lavici, hlásí se, když chce promluvit, a čeká, až mu bude uděleno slovo. Mezi tyto nenápadně osvojené dovednosti

patří i způsoby klamání, opisování, napovídání spolužákům, posílání psaníček a celá řada nelegálních aktivit „pod lavicí" v průběhu vyučování. To vše tvoří soustavy návyků, které si v podobě respektu k pravidlům a k formám vzájemného mezilidského soužití ve společnosti žáci odnášejí do života.

2.4 Komunikační média

Výzkumy volného času mládeže dlouho zdůrazňovaly, že čtení časopisů, poslech rozhlasu a televize zabírá čím dále více času mladých lidí, takže se zmenšuje prostor pro čtení knih. Po celá desetiletí například adolescenti daleko více listovali teenagerskými žurnály a poslouchali rozhlasové vysílání, především hudební relace, než sledovali televizi. Dnes se díky klipům a hudebním produkcím na širokém spektru kabelových kanálů čas strávený u televizních přijímačů značně zvýšil. Navíc u mnohých došlo k přesunu pozornosti na počítačové obrazovky. Nejen děti a dospívající vyhledávají informace a kontakty na internetu. Prudce stoupl i počet dospělých uživatelů internetových sítí a dospěl u nás k 80 % obyvatel; přičemž ve věkové skupině 15–29 let tráví mladí lidé u počítačů průměrně 30 hodin týdně. Pro tři čtvrtiny uživatelů se elektronická síť stala nejdůležitějším zdrojem zpráv a většina dokonce věří těmto zprávám více než informacím z ostatních médií. Dvě třetiny uživatelů internetu operují pravidelně na sociálních sítích, třetina alespoň jednou za den něco okomentuje.

Vztah k elektronickým médiím prošel během století obrovskou proměnou. V minulém století především američtí psychologové, psychiatři, vychovatelé i sociální pracovníci považovali za znepokojivé, že mnoho dětí tráví denně u televize minimálně dvě až tři hodiny, dnes již ani neznepokojuje, že další hodiny děti i dospívající věnují pozornost počítačovým hrám nebo internetu. Často je zdůrazňováno, že tato čísla je možné srovnat s časem stráveným ve škole za sto až stodvacetpět dní v průběhu jednoho roku. Elektronická média se tak nesporně stala nepřehlédnutelným komunikačním prostorem a mocným socializačním prostředkem.

Výzkum elektronické komunikace se dlouhá desetiletí soustředil na **vliv televizního vysílání** na dospívající mládež. Němečtí sociologové a psychologové oproti americkým podtrhovali spíše kladné aspekty a zdůrazňovali, že televizní programy malým divákům prospívají. Přibývaly i hlasy výzkumníků prohlašujících, že děti, které se nedívají na televizi, se rozvíjejí daleko pomaleji. V české komunitě psychologů a pedagogů bylo možné se setkat s pestrou směsicí názorů na televizi – od pozitivních až po zcela zavrhující. Mnohé výroky tzv. odborníků ovšem stále svědčí spíše o osobní zaujatosti a privátním přesvědčení než o ověřených výsledcích seriózních výzkumů.

J. P. Murray a G. Salomon[37] poukazovali na to, že sledování TV pořadů způsobuje, že děti se cítí starší. Aktuální nárazové zatížení prudce vzrůstá a následně rychle opadává. Mnoho dětí si bez obrazovky již nedokáže představit svůj život. Zvláště děti předškolního

a mladšího školního věku nedisponují dostatečně akumulovanými základními životními zkušenostmi. Proto mohou špatně rozumět tomu, co je jim aktuálně prezentováno. Mohou věřit tomu, že to, co sledují v televizi, představuje „skutečnost". Dospělí rozlišují mezi zprávami a zábavou a mezi zábavou a reklamou. Děti však nikoliv.

Účinky televizního násilí zvláště na mladé diváky představovaly po desetiletí speciální kapitolu rozsáhlých výzkumů. Děti jsou od útlého věku vystavovány násilí nejen v kriminálních či válečných příbězích, v indiánkách a westernech, ale již v pohádkách, v kreslených filmech či ve zprávách ze světa. G. Gerbner a L. Gross[38] soudí, že z hodnocení průměrných hodin sledování elektronických pohádek a příběhů lze vyvodit přesvědčivé doklady o nárůstu násilného chování. Albert Bandura, teoretik sociálního jednání, uváděl, že sledování předváděného násilí vnáší do společnosti agresivní chování dvěma cestami: vytváří modely násilného jednání, které většinou dítě nemohlo mít z vlastní zkušenosti; za druhé snižuje zábrany k užití agrese v přímé sociální interakci.[39]

Řada amerických výzkumníků zpočátku navazovala na Bandurovy propozice. Například R. M. Liebert a R. A. Baron[40] uspořádali experiment, v němž se jedna skupina dětí dívala na násilné pořady, druhá sledovala nenásilné programy. Obě skupiny byly pozorovány při hrách. V herních situacích, které vyvolávaly potřebu pomoci či podpory v nouzi, tuto pomoc či podporu poskytovali dětem především ti vrstevníci, kteří sledovali standardní gangsterské či akční seriály. Právě tyto děti projevovaly vyšší vůli k pomoci svým druhům než ty, jež se dívaly na pořady nenásilné. Na druhé straně konzumenti agresivní podívané měli snahu vybírat si různé zbraně, které preferovali v sériích nabízených hraček. Právě proto bylo v závěrech výzkumu možné nalézt i konstatování, že násilí na obrazovce se prosazuje v postupně narůstající agresivitě.

Jiné studie nahlížely situaci poněkud odlišně. Například W. L. Josephson[41] provedl výzkum, v němž byli učitelé vyzváni, aby hodnotili dvanáctileté a třináctileté hochy a jejich jména uváděli na škále každodenní agresivity. Chlapci byli rovněž rozděleni do skupin podle toho, zda sledují násilné či nenásilné pořady. Po TV vysílání byli uvedeni do tělocvičen a hráli florbal. Pozorovatelé, kteří nevěděli, že děti jsou průběžně hodnoceny učiteli, zaznamenávali akty verbální a neverbální agrese (výpady, užití urážek, rány, fauly) v průběhu hry. Studie prokázala, že hoši, kteří sledovali násilné pořady, byli učiteli obecně hodnoceni jako daleko agresivnější než ostatní. Bylo zjevné, že mají uvolněné zábrany. Ale právě chlapci, kteří byli hodnoceni jako vysoce agresivní a sledovali násilné pořady, byli nezávislými pozorovateli označeni jako o něco málo méně agresivní při florbalu než ti, kteří sledovali nenásilné programy. Zdálo se, že násilí a nepříjemné důsledky shlédnuté na obrazovce umožnily růst jejich zábran. Závěry uváděly, že TV neučí agresivitě, ale posiluje existující predispozice pro nebo proti agresi.

Ve skutečnosti se řada dětí a dospívajících dívá i na takové programy, které byly vytvořeny za účelem osvojení si prosociálního jednání. Výzkumy ukazují, že děti jsou citlivé na „dobro" i „zlo" zpodobňované prostřednictvím celé řady pořadů. Bádání I. M. Ahmmera, P. Murraye[42] a dalších potvrdilo, že mladí diváci sledující takovéto pořady jsou ochotnější k pomoci, ke sdílení a ke spolupráci ve hře než ti, kteří se dívali na morálně

neutrální filmy bez emočního náboje. A. H. Stein a L. K. Friedrich[43] poukázali na to, že děti sledující napínavý děj s morálně srozumitelnou zápletkou byly imaginativnější a ve svých hrách vytrvalejší.

Závěry výzkumných studií vyzněly jasně: mnohé děti nejsou „televizní či počítačoví zombie", ale absorbují i značný kus dobra, které na obrazovce vidí. Toto konstatování vedlo badatele k následující otázce: jaké jsou děti opakovaně vystavované televizním pořadům a proč? Odpověď, již získali A. C. Huston, B. A. Watkins a D. Kunkel,[44] je, že mnoho TV stanic je komerčního zaměření, pořady jsou vytvářeny pro diváky, kteří milují atraktivitu – a ta je z velké části produkována jako **inzerce**. Děti jsou citlivé k tomu, co je nějak zajímavé, líbivé a přitažlivé i pro ostatní vrstevníky. Mnohé pak trápí rodiče, aby jim takové věci pořizovali.

Když děti dospívají, začínají se dívat na pořady v hlavním vysílacím čase. Mnohé z programů často posilují iluze těch, kteří chtějí vidět a posílit si ve své mysli právě to, v co sami věří. G. W. Selnow[45] na základě analýzy upozornil, že většina pořadů diváky učí víře ve velmi široce pojaté hodnoty jako: „bůh vítězí nad ďáblem", „tvrdá práce se vyplácí" nebo „obětavost je odměněna uznáním a láskou". Podle B. S. Greenberga,[46] R. M. Lieberta a J. N. Sprafkina[47] existují i negativní dopady seriálů, filmů a telenovel, neboť hlavní programy často předvádějí *stereotypní verze sociálního světa*, v nichž se domáhají uznání a souhlasu diváků špatní, dobře vyhlížející mladí bílí muži, zatímco ženské bytosti, lidé staří, nezpůsobilí práce, tmavé pleti nebo cizinci jsou prezentováni tak, že vyvolávají nesouhlas či výsměch. Existují ovšem i pořady a seriály, které dokáží měnit i zažité stereotypy. V nich jsou například těžce pracující portrétováni v poutavých příbězích, které získávají u diváků sympatie.

Analytici komunikačních médií tvrdí, že zvláště **televizní reklamy** výrazně posilují tradiční společenské předsudky. V komerčním pojetí muž často řídí auto, používá drahý parfém, má skvělý oblek a značkové hodinky nebo je představován jako výkonný sportovec. Podobně jako v módních časopisech nebo **reklamách na internetu** muž vystupuje v roli byznysmena a jen výjimečně závodní vůz řídí „překvapená" žena. Mnohem více však vidíme ženy v úloze čistotných hospodyněk a zákaznic shánějících v supermarketu pro rodinu to nejlepší, přičemž dívky pomáhají svým matkám při mytí nádobí, žehlení a úklidu. J. D. Brown upozorňuje, že je to právě reklama, která většinou posiluje jednoduché **rodové šablony** (gender stereotypes).[48]

Působení televize a internetu v oblasti tvorby a zpevňování (či podlamování) mravních hodnot nelze zaměnit za vliv rolí rodiny, přátel a školy v průběhu socializace. Ale elektronická média hodnotově posouvají a mění tyto tradiční vlivy. Ukazují dětem aspekty sociálních světů, které neznají – nejen cizí kultury, umění, přírodu a historii –, ale také svět dospělých a romantiku práce, upozorňují i na problémy, jako je zločinnost, alkoholismus, drogové závislosti či AIDS. Dnešní dospívající jsou právě dostupností elektronických informací daleko více posazeni do reality než předchozí generace, čerpající poučení z několika ideologicky manipulovaných časopisů či ze zábavné literatury čtené před spaním. Daleko dříve než dosáhnou adolescence, jsou dnešní děti konfrontovány

s velkými soubory rolového jednání a mnohé dokáží diferencovat ve značném množství životních stylů.

Němečtí experti nejsou toho mínění, že by veškeré televizní vysílání či čtení internetových textů dětem škodilo. Určitému jedinci naopak může ubližovat pocit vyřazenosti z divácké či sociální elektronické komunity. Kdo neviděl poslední díl seriálu, těžko se druhý den zapojuje do konverzace vrstevníků hodnotících vzezření herců a dialogy, které neslyšel, což v něm může vyvolat pocity méněcennosti.

Maya Götzová podtrhla při sledování pořadů jejich **relaxační funkci**. Zatímco dospělí i vrstevníci kladou na dítě při konverzaci nejrůznější požadavky, u programu lze odpočívat. Nic po divákovi nežádá, pouze se jej snaží bavit. Poměrně velká shoda je v tom, že pro řadu dětí jsou televize i počítače „oknem do světa" umožňujícím **rozšiřování životního obzoru**. Rodiče mohou mnohé dětem popsat, ale těžbu diamantů, podmořský rybolov, práci hrnčíře, růst exotických rostlin nebo krevní oběh člověka ukáže lépe vhodný **naučný pořad**.

Mnichovský *Institut für Medienwissenschaft und Content* se zabýval způsoby, jakými televizní programy dětem zprostředkovávaly společenské a kulturní hodnoty. Dirk Ulf Stötzel zdůraznil, že v hrdinech seriálů nacházejí mnohé děti *vzory*, které jim doma chybí. Profesorka Ingrid Pauss-Haase upozornila na to, že neexistuje žádný obecný návod, jak vybrat pro dítě vhodný program. Němečtí experti k tomu dodávají, že některé tzv. doporučované dětské programy mohou přinášet malým divákům pocity smutku a nejistoty, zatímco obecně zavrhované pořady ve skutečnosti mohou učit žádoucímu sociálnímu jednání. Čeští psychologové by rádi viděli dítě u dokumentárních filmů a klasických pohádek, aniž by považovali za nutné vysvětlit, proč mají taková přání. Jiní se přimlouvají za pořady, které dokáží spojit zábavu se vzděláváním. Zvláště výrazná je snaha doporučovat typy a názvy konkrétních programů vhodných pro děti či mladistvé „ve věku od… do…".

To, že leckteří nešťastní jedinci unikají z tíživých životních situací před obrazovku, kde se identifikují s imaginárním světem oblíbených hrdinů, je obecně známou skutečností. Stoupenci řady církevních společenství zaujímají v tomto případě spíše tradicionalistické postoje a zavrhují jakékoliv vysedávání u televize i počítačů, přičemž tradičně *argumentují naučenou pasivitou a ztrátou imaginace*, preferují naopak sbírání vlastních bezprostředních zkušeností.

Elektronická média mnohdy prohlubují rozdíly mezi světem školní socializace a světy zprostředkovanými pomocí médií. Skutečností je, že mnozí učitelé a vychovatelé se vlivem televize a dalších elektronických médií na děti vůbec nezabývají a o sledovaných pořadech a seriálech s dětmi nediskutují nebo o nich mluví jen zcela sporadicky. Maya Götz uvedla, že dospělí mívají o pořadech pro děti a mládež a jejich socializačním vlivu zkreslené představy. Programová ředitelka Super-RTL Susanne Schosser si stěžovala, že vše, co se liší od klasických pohádek, bývá šmahem zavrhováno buď jako násilné, nebo nevhodné. Ingrid Paul-Haase připomíná, že žijeme na prahu 21. století, a doporučuje,

aby se děti naučily dívat se na televizi tak, jako se učí jezdit na kole. Poté mohou sledovat obrovské množství pořadů.

V některých rodinách televize dávno nahradila rodinné oltáře a stala se právě tím místem, před nímž se její příslušníci scházejí a společně diskutují o mnoha záležitostech. Mnoho sociálních vědců je dnes také přesvědčeno, že masmédia umožňují **vytváření univerzální celosvětové kultury** mladých lidí. Když Daniel Offer, Robert Atkinson a další[49] prováděli výzkumy 6 000 dospívajících z deseti zemí, nalezli mnoho velice podobných společných hodnot, postojů a pocitů o sobě samých, o vlastní rodině a přátelích. Atkinson poté konstatoval:

> *„Moderní teenager je produkt elektronické revoluce… Tato generace teenagerů může být první, která má zkušenost se světovou kulturou, a může být první, která má reálný pocit vazby s vrstevníky na celém světě.“*[50]

Tyto teze daleko předčila skutečnost, kdy ani ne dvouleté děti, které ještě neumějí ani pořádně mluvit, již naprosto bravurně listují v tabletech a hbitými prstíky nejen vyhledávají pohádky, ale i skládají rébusy a hrají jednoduché hry. To naplňuje starší generace obavami, zda tato generace ještě vůbec bude schopna udržovat nějakou kontinuitu s klasickou kulturou Západu; mají přitom na mysli kulturu adorující tištěné texty a těžiště socializace stále vidí v příkazu „mluv a piš“. Ještě daleko ostřejší pohled na média mají odborníci, kteří se zabývají kriminalitou mládeže, a to i v obdobích, kdy se procenta jejího růstu prakticky nemění. Nejprve různé komise pro **výzkum televizního násilí** po několik desetiletí mechanicky počítaly projevy vulgarit, urážek, ničení věcí a dalšího útočného jednání v televizních programech a měly za to, že platí jednoduchá rovnice: čím více času dítě tráví před obrazovkou, tím více násilných činů shlédne – a bude proto agresivnější. Teprve mnohé výzkumy, které nevycházely z této jednoduché představy o prosté nápodobě, přinesly zajímavá zjištění. Výzkumníci shledávali, že právě ti, kdo se projevují násilně, měli větší tendenci *vybírat si* v televizních programech nebo na internetové síti pořady a informace sycené vysokou mírou brutality. Určité skupiny mladých lidí vyhledávají příklady agresivity i na internetových sítích, kde také navazují často poměrně riskantní kontakty. Podobné zkušenosti uvádějí i psychiatři, kteří měli možnost provádět terapii mladých násilníků. Ukazuje se však také to, že mnohé děti se na násilné programy nedívají, protože jim připadají příliš surové či jako zbytečná ztráta času. Televize je sice stále hodnocena jako *mocný socializační činitel*, ale vysoce kontroverzně: od slov nadšení až po naprosté zavrhování.[51]

K vysoce kritickému náhledu na sledování elektronických médií lze dodat, že není možné selektovat pouze sociálně patologické jevy a podle nich posuzovat celkové fungování společnosti, v níž se setkáváme s řadou nových forem rozvoje a růstu, ale současně i úpadku. Média na jedné straně kopírují život, jaký je, s veškerou jeho problematičností; na druhé straně vytvářejí nové efektivní formy komunikace a umožňují řadě lidí jak **zapojení do sociálních sítí**, tak prolamování jednoho z masově se šířících jevů – a tím

je v industriální společnosti *osamělost* jak dospívajících, tak i příslušníků střední a starší generace.

Je zcela evidentní, že pod vlivem filmu a posléze zvláště pod vlivem televizního vysílání došlo ke stírání rozdílů mezi lidmi z různých společenských skupin, z venkovských oblastí či z městských aglomerací. Již pod vlivem televize se změnily účesy, oblékání, vybavení bytů, kanceláří, gesta a každodenní fráze užívané v běžné komunikaci. Méně jsou studovány redefinice mnoha životních situací a celkového ladění životního stylu, které se díky nepřetržitému proudění informací promítají do společnosti. To nutí řadu lidí přehodnocovat tradice, návyky a nahrazovat mnohé rutinní aktivity novými netradičními formami jednání.

Počítače a internetové sociální sítě zcela zásadním způsobem rychle a progresivně proměnily přístup k informacím a vytvořily **nové formy sociální komunikace**. Živelný vznik encyklopedií typu Wikipedie a celé řady odborných databází umožňuje nahrazení zdlouhavé četby knih, slovníků či klasiků a velikánů literárního světa, což občas zneklidňuje učitele a rodiče, ale na druhé straně informační databáze internetových sítí se stávají tak gigantické, že je možné na nich v neobyčejně krátké době získávat kvanta dat, o nichž se předchozím generacím ani nesnilo. Otázkou pro budoucnost je, do jaké míry dokáží děti a mladí lidé kultivovat racionální náhled na nepřeberné množství zdaleka ne tříděných, mnohdy ne vždy vhodně uspořádaných a občas i falzifikovaných údajů, které působí na jedince. Otázkou také je, jak se nakonec budou utvářet vztahy mezi klasickými formami školské vzdělanosti a tou, která je nabývána v každodenním životě, včetně té, která se otevírá pomocí prostředků masové komunikace.

Existence obrovské komunikační sítě umožňuje prezentovat své vlastní (a občas i úmyslně zvolené zastírající) identity, jakož i rozvíjet elektronické kontakty s řadou nejrůznějších osob. Jako každý prostředek lze tyto nové formy sdělování zneužívat podvodníky, vyšinutými osobnostmi či je užívat k tzv. **kyberšikaně**. Občas vede u mladých uživatelů elektronických sítí šikana po internetu až k sebevraždě, pokud je určitá osoba cíleně skupinově napadána, osočována a zesměšňována.

Elektronické sítě ale slouží nejen jako nástroj poučení, zábavy, odreagování, ale mnoha jedincům otevírají možnost veřejně verbalizovat pocity frustrace. Na druhé straně vytvoření svobodného prostoru pro diskusi umožňuje sdílet a kriticky se vyjadřovat k jakémukoliv společenskému dění, což ve svých důsledcích znamená *utvoření společně sdíleného světa* díky nekonečné diskusi a polemice, teda boje (řec. POLEMOS), o němž již Hérakleitos věděl, že vytváří společný svět těch, kteří jsou stranami utkávajícími se o moc, o pravdu či o ideje. Žádné informace sice jedinec nezískává zadarmo, protože za ně platí nejrůznější cenu, ale pod vlivem ideových, světonázorových střetů, ale i kontaktů s předsudky, rasovými stereotypy, nesolidaritou, šovinismem či prostou nenávistí je každý uživatel sítě nakonec nucen formulovat a často i artikulovat na sociálních sítích svá vlastní stanoviska, postoje a ideje, které tvoří jádro jeho životního příběhu. Na druhé straně elektronická média poskytují **pocit začlenění, vzájemnosti** a **příslušnosti ke společenství**, které takřka nezná hranic a získalo dávno internacionální dimenze. Každý,

jehož hlas byl nebo je dosud umlčován v nějakém společenství, má možnost navázat spojenectví s těmi, s nimiž může sdílet své náhledy na svět, na společnost, na vládu, na fungování sociálních či školských institucí. Navíc svobodný prostor médií je jedním z nejúčinnějších **kontrolních mechanismů** mocenských vztahů ve společnosti a veškeré praktiky společností, úřadů či jednotlivců se ve veřejném prostoru stávají předmětem analýz, kritiky, ale i obhajoby. Jestliže se totalitární praktiky mnoha států opíraly o mechanismy utajení patologických společenských jevů, dnes se občané těchto zemí učí veřejné diskusi, skládání společenských účtů z osobních činů, ale i problematických aktivit.

Vznik elektronických komunit spolužáků vytváří ohromující jev pro rodiče a vychovatele: ubývá přímé komunikace tváří v tvář a ta je často zcela cíleně nahrazována vstupem do sítí a zprostředkovanými komunikačními cestami na facebooku, twitteru a dalších. Podle posledních výzkumů řada mladých lidí před komunikací face-to-face začala preferovat on-line komunikaci, a dokonce již děti před třináctým rokem zakládají své facebookové profily. Navazují přes ně komunikaci se spolužáky, kamarády, ale občas i novými riskantními uživateli sítě (pedofily apod.). Pro vychovatele jsou dnes v novém svobodně se rozvíjejícím prostoru sdílení informací překvapující elektronické komunity spolužáků či přátel, kteří spolu ve škole téměř nemluví, ale odpoledne či večer si intenzivně píší přes internetové portály a vedou diskuse prostřednictvím sociálních sítí. Pro ilustraci lze uvést příhodu popsanou Zuzanou Dostálovou:

> *„Sedí dvě holky v kavárně, první přišla dříve, druhá později. Jak ji sedící uviděla u dveří, prudce vstala a počkala, až k ní kamarádka dojde. Objaly se víc než srdečně. To přivítání nebralo konce, kdybych měla hodně blbý den, tak mě to fakt dojme, problesklo mi hlavou. ‚Strašně jsem se na tebe těšila.' – ‚I já,' knikla druhá. ‚Mám spoustu novinek.'*
>
> *Už 15 minut sedí tiše proti sobě a koukají do mobilu. ‚Děkuji ti za všechny lajky,' říká jedna. Druhá: ‚Ne, ne, to já tobě děkuji,' zamrkala. Ticho se dál nese poloprázdnou kavárnou, holky lajkují, muž ob dva stoly kouká na facebook na tabletu tak zaujatě, že si strčil sousto pizzy už 2x do nosu, barmanka ťuká do notebooku, na jehož monitoru ubíhá FB chat, usmívá se… a já… píšu tento status. Z rádia láká hlas Petra Soukupa k navštívení facebookových stránek jakési firmy. Bože, kam toto povede? Děkuji za komentář nebo alespoň like…"*[52]

Uvedený příklad ovšem poukazuje především na **přesun akcentů v komunikaci**, ale to neznamená, že by utichla, zmizela či byla potlačována. To, co je zneklidňující pro sociální vědce, je spíše skutečnost, že v rámci svobodné výměny informací jsou do nových forem komunikace vkládány a podsouvány účelově vytvářené vtíravé reklamy, a je evidentní, že pomocí internetových sítí komerční firmy cíleně ovlivňují vkus a módu mladých lidí. Zcela zásadním způsobem se například podílely na vyvolání a rozvoji takových hnutí, jako byla EMO či Gothik, v nichž byla zapojena řada dětí již v období prepuberty. Pohled na nová média prizmatem klasické kultury ovšem může vyvolávat *řadu nedorozumění,*

ale i otazníků nad tím, jak se vlastně bude utvářet život dnešních surfařů toulajících se po virtuálních necenzurovaných sítích.[53] Mluví-li se nepřesně o pěstování závislosti na sítích, zpravidla se tím zahaluje dosud se skrývající podstata toho, v čem vlastně a jak nová elektronická média vykonávají vliv na jedince a na přetváření jeho osobnosti.

Mnoho uživatelů internetu si je vědomo, že informační databáze obsahují značný potenciál určený k manipulaci veřejným míněním, pěstují prosazování zájmů vybraných obchodních, podnikatelských a politických subjektů, ale nevědí, jak se manipulacím účinně bránit. Přesto namísto osobních kontaktů vysedávají u počítačů a propadají se do světa umělých simulakrů, které jako napodobeniny originálů se nakonec mění v nové předměty takovým způsobem, že již přestává být jasné, co je vlastně původní či originální výtvor, co je jeho napodobenina a co je již jen nápodoba napodobeného. Je samozřejmé, že stírání rozdílů mezi originálem a nápodobou, mezi vznešeným a nízkým, mezi bizarním a krásným může být nejen ohromující, ale takové procesy mají i závažné sociální důsledky a mění prožitek světa a života v něm. Namísto hmotných předmětů a hmatatelné reality nastupují ideje, a aniž si to mnozí uvědomují, pohyb v elektronické síti není materiální, ale především *idealistické duchovní povahy*. Právě mohutná proměna celého komunikačního prostoru je **velkou předzvěstí změn** společnosti, kterou čeká obrovské přehodnocování přežívajících a hierarchicky strukturovaných hodnot, a to včetně toho, že jedinec je v tomto procesu vyvazován z časoprostorové determinace společenstvím, v němž se narodil, ale stává se do určité míry obyvatelem světové megapolis. Od okamžiku, kdy jedinec vstoupí do elektronických sítí, stává se členem nového velkého společenství a sdíleného světa se všemi jeho protiklady, konflikty, omezeními, ale i prostory pro seberealizaci. Je svou aktivitou tím, kdo se spolupodílí na tvorbě tohoto prostředí, které se sice rozvíjí v celé řadě nových ritualizovaných komunikativních forem, ale právě tyto nové formy a rituály vytvářejí *sítě orientačních bodů* a jedinec se v tomto prostoru stává v plném smyslu „tvorem společenským". Jeho osobní aktivity se záhy stávají součástí masové, ale současně společensky angažované aktivity. A to v tom smyslu, že chod a fungování společnosti byl a je stále závislý na tvorbě a rozvoji vzájemné mezilidské komunikace.